

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Centrum školského managementu

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Evaluační ředitel mateřské školy jako nástroj jeho rozvoje

The Kindergarten Director evaluation as an instrument of his development

Jana Kovářová

Vedoucí práce: Mgr. Jiří Trunda, PhD.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Management vzdělávání

2017

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Evaluace ředitele mateřské školy jako nástroj jeho rozvoje vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 11. dubna 2017

.....

podpis

Velmi děkuji Mgr. Jiřímu Trundovi, PhD., za odborné vedení diplomové práce, trpělivost a významné podněty, které mi při jejím zpracování poskytl. Poděkování si také zaslouží nejen ředitelé mateřských škol, kteří se zapojili do výzkumného šetření, ale také Mgr. Iveta Kučerová, která mi zprostředkovala pohled České školní inspekce na evaluaci a rozvoj ředitelů mateřských škol.

ABSTRAKT

Cílem diplomové práce je vymezit základními pojmy – evaluace, evaluační teorie, kompetence a role ředitele mateřské školy, evaluace ředitele mateřské školy jako nástroj jeho rozvoje. Praktická část je zaměřena na popis napětí mezi představami a skutečností evaluace ředitelů mateřských škol v rámci České republiky.

Teoretická část práce se zabývá vysvětlením pojmu evaluace a popisem různých evaluačních teorií a jejich tříděním za použití nejen české literatury ale také zahraničních zdrojů. Současně jsou vysvětleny pojmy ředitel mateřské školy, jeho odpovědnosti, role a kompetence včetně specifik práce ředitele mateřské školy. Konec teoretické části je věnován evaluaci ředitele mateřské školy.

Praktická část popisuje zjištěné skutečnosti, které se týkají evaluace ředitele mateřské školy ze strany České školní inspekce. Jsou popsány základní nástroje podpory ředitelů mateřských škol, nejen jejich možnost využití, jejich přednosti, ale také překážky, které brání ve využití těchto nástrojů. Na základě výzkumného šetření jsou popsány nejen změny zaměřené na podporu ředitelů mateřských škol, ale také to, jak jsou řediteli mateřských škol vnímány. Součástí praktické části je také otázka vlivu zjišťování České školní inspekce na vzdělávací politiku České republiky.

KLÍČOVÁ SLOVA

evaluace, evaluační teorie, ředitel mateřské školy, role a kompetence ředitel mateřské školy, evaluace ředitele mateřské školy jako nástroj jeho rozvoje

ABSTRACT

The aim of the thesis is to define basic terms – evaluation, evaluation theory, responsibilities and the role of the director of the kindergarten, kindergarten director's evaluation as a tool for his/her development. The practical part is focused on describing the tension between ideas and practice in the evaluation of the directors of kindergartens in the Czech Republic.

The theoretical part focuses on explanation of the term “evaluation” and includes description of various theories of evaluation and their classification using not only Czech but also foreign literature sources. At the same time the terms such as the director of the kindergarten, his/her responsibilities and roles including the specifics of the work of the director of the kindergarten are explained. The end of the theoretical part is devoted to the evaluation of the director of the kindergarten.

The practical part describes the findings which relate to the evaluation of the director of the kindergarten from the Czech School Inspectorate perspective. The basic tools of the support of the directors are described including not only the ability for their usage, their strengths, but also barriers that prevent the use of these tools. Based on the research, there are described not only changes aimed at encouraging the directors of kindergartens but also how they are perceived by them, in the thesis. The question of the impact of the detection of the Czech School Inspectorate on the Education Policy of the Czech Republic is included in the practical part of the thesis.

KEYWORDS

evaluation, evaluation theory, the director of the kindergarten, roles and responsibilities of the director of the kindergarten, evaluation of the kindergarten director as a tool for his development

Obsah

1	Úvod	1
2	TEORETICKÁ ČÁST	3
3	Evaluace.....	3
3.1	Pojem evaluace	3
3.2	Evaluační teorie – strom evaluačních teorií.....	8
3.2.1	Metody.....	10
3.2.2	Oceňování.....	11
3.2.3	Využití	13
3.3	Evaluační teorie a jiné přístupy k evaluacím	17
3.3.1	Konfirmační přístup.....	17
3.3.2	Explorační přístup	17
3.3.3	Konstruktivistický přístup	18
3.3.4	Evaluace vedená teorií.....	18
4	Ředitel mateřské školy	20
4.1	Vymezení pojmu ředitel mateřské školy a jeho odpovědnosti	20
4.2	Role a kompetence ředitele mateřské školy.....	24
4.2.1	Role ředitele mateřské školy	24
4.2.2	Kompetence ředitele mateřské školy.....	29
4.2.3	Specifika práce ředitele mateřské školy	33
5	Evaluace ředitele mateřské školy	38
6	Shrnutí teoretické části	48
7	PRAKTICKÁ ČÁST	49
8	Formulace problému.....	49
9	Cíl výzkumného šetření	50

10	Metody výzkumného šetření	51
10.1	Polostrukturovaný rozhovor	51
10.2	Dotazník	52
11	Charakteristika výzkumného vzorku	53
11.1	Polostrukturovaný rozhovor	53
11.2	Dotazník	53
12	Průběh výzkumného šetření.....	55
12.1	Polostrukturovaný rozhovor se zástupcem České školní inspekce	55
12.2	Dotazníkové šetření – ředitelé mateřských škol.....	55
12.3	Polostrukturovaný rozhovor – ředitelky mateřských škol.....	56
13	Výsledky výzkumného šetření	57
14	Závěr praktické části.....	77
15	Závěr diplomové práce	79
16	Seznam použitých informačních zdrojů	82
17	Seznam příloh	87
17.1	Příloha 1 – Rozhovor se zástupcem České školní inspekce.....	87
17.2	Příloha 2 – Rozhovor s ředitelem mateřské školy I.	93
17.3	Příloha 3 – Rozhovor s ředitelem mateřské školy II.	98
17.4	Příloha 4 – Rozhovor s ředitelem mateřské školy III.....	101
17.5	Příloha 5 – Rozhovor s ředitelem mateřské školy IV.	105
17.6	Příloha 6 – Rozhovor s ředitelem mateřské školy V.....	109
17.7	Příloha 7 – Vzor dotazníku pro ředitele mateřských škol	112
17.8	Příloha 8 – Vyhodnocení dotazníků pro ředitele mateřských škol.....	116

1 Úvod

V souvislosti se změnami ve společnosti od roku 1989 došlo k významným změnám v českém vzdělávacím systému České republiky. Tyto změny se odrážejí i v předškolním vzdělávání, kterému je v posledních letech věnována zvýšená pozornost, a to nejen z hlediska zavedení povinnosti předškolního vzdělávání. Změnou prochází nutně i management škol poskytujících předškolní vzdělávání. Decentralizace a autonomie škol klade na řízení vzdělávacích organizací nové požadavky – formulace vize školy, strategických cílů, jejich implementaci a vyhodnocení, zda a jak bylo cílů dosaženo. Ředitelům mateřských škol byla dána nejen obrovská pravomoc, ale také s ní související odpovědnost.

Zvyšování požadavků na kvalitu předškolního vzdělávání je součástí strategických dokumentů České republiky, které vycházejí ze vzdělávací politiky Evropské unie, jejímž členem je i Česká republika. Mezi strategické priority vzdělávací politiky v České republice patří nejen zvýšení dostupnosti a kvality předškolního vzdělávání (povinnost posledního ročníku, požadavek na vyšší vzdělání učitelů MŠ), ale také modernizace systému hodnocení na úrovni školy, které znamená vytvoření kritérií kvalitní školy (MŠMT, 2014). K hodnocení ředitelů a kvalitě vzdělávání dochází však pouze zřídka (McKinsey, 2010), a pokud ano, zpětná vazba neposkytuje informace o tom, jak si ředitelé vedou, co by měli dělat jinak. Hlavním kritériem hodnocení jejich práce bývá hospodaření školy, popřípadě finanční nesrovnalosti, ředitelé tráví příliš mnoho času administrativními činnostmi. Zpráva o výsledcích českého školství uvádí, že ředitelé škol by měli mít možnost věnovat se zlepšování kvality pedagogického procesu ve větší míře. Je také doporučeno, aby ředitelé dostali více zdrojů a času na rozvoj a podporu pedagogického vedení školy (Santiago, 2012).

Ředitel mateřské školy může být považován za klíčového aktéra rozvoje školy, který ovlivňuje pedagogický proces a jeho výsledky. Podmínky, průběh a výsledky předškolního vzdělávání jsou pravidelně monitorovány Českou školní inspekcí, která je jedním z důležitých subjektů, který vykonává evaluaci ředitele školy a poskytuje zpětnou vazbu o dosažené úrovni předškolního vzdělávání.

Cílem diplomové práce je vymezit základními pojmy – evaluace, evaluační teorie, kompetence a role ředitele mateřské školy, a také se zaměřit na skutečnosti evaluace ředitele mateřské školy a jako nástroj jeho rozvoje ze strany České školní inspekce.

Teoretická část práce se zabývá vysvětlením pojmu evaluace a popisem různých evaluačních teorií, jejich tříděním za použití nejen české literatury ale také zahraničních zdrojů. Současně jsou vysvětleny pojmy ředitel mateřské školy, jeho odpovědnosti, role a kompetence včetně specifik práce ředitele mateřské školy. Konec teoretické části je věnován evaluaci ředitele mateřské školy.

Praktická část popisuje zjištěné skutečnosti, které týkají evaluace ředitele mateřské školy ze strany České školní inspekce. Cílem výzkumného šetření je zjistit, jaké změny byly realizovány Českou školní inspekcí směrem k rozvoji a podpoře ředitelů mateřských škol, a jak je tato skutečnost vnímána řediteli mateřských škol. Jsou popsány základní nástroje podpory ředitelů mateřských škol, nejen jejich možnost využití, jejich přednosti, ale také překážky, které brání ve využití těchto nástrojů. Na základě výzkumného šetření jsou popsány nejen změny zaměřené na podporu ředitelů mateřských škol, ale také to, jak jsou řediteli škol vnímány. Součástí praktické části je také otázka vlivu zjišťování České školní inspekce na vzdělávací politiku České republiky

Závěr diplomové práce obsahuje doporučení směřující ke specifikům práce ředitelů mateřských škol směrem především k možnosti rozvoje a v podpoře jejich práce.

2 TEORETICKÁ ČÁST

3 Evaluace

3.1 Pojem evaluace

Pojem evaluace začal být v České republice používán především v souvislosti se zavedením školních vzdělávacích programů. Výraz je odvozen z latinského „*valere*“, což znamená *být silný, mít platnost, závažnost*“ (Bourová, 2003, str. 8 – 9). Z anglického výrazu *evaluation* je pojem překládán jako „*zjišťovat hodnotu, významnost, užitečnost něčeho*.“ (Průcha, 2009, str. 748). Wikipedie evaluaci (z francouzského slova *évaluer* – vyhodnotit) vysvětluje jako „*systematické posouzení kvality a hodnoty, popř. významu určitého objektu*.“¹ Na jedné straně se jedná o aktivitu zaměřenou na sběr, analýzu, interpretaci, syntézu informací, na druhé straně je evaluace chápána jako evaluační výzkum, jenž se orientuje především na samotný proces založený na teorii.

Bečvářová (Bečvářová, 2003, str. 112) zdůrazňuje nutnost zabývat se kontrolou, hodnocením i evaluací. Tyto tři pojmy chápe odlišně a také je rozdílně definuje. Kontrola značí dozor, dohled. Hodnocení chápe jako „*konstatování skutečnosti, určování pozitivního nebo negativního významu předmětu, jevu nebo činnosti*.“ (Bečvářová, 2003, str. 112). Šířeji již definuje evaluaci jako „*proces systematického shromažďování informací a analýzy informací podle předem stanovených kritérií za účelem dalšího rozhodování*.“ (Bečvářová, 2003, str. 112). Evaluace v jejím vymezení je chápána jako řízené hodnocení podle předem určených pravidel. V další publikaci (Bečvářová, 2010, str. 76 – 98) uvádí, že hodnocení a evaluace mohou být chápány jako synonyma s tím, že pojem hodnocení je využíván především ve vztahu k žákovi, dítěti a pedagogovi, termín evaluace a autoevaluace spíše ve vztahu ke vzdělávacím procesům a podmínkám tohoto procesu. Zabývá se většinou evaluací školního vzdělávacího programu, procesu a podmínkám, v nichž se vzdělávání uskutečňuje, i když neopomíná evaluaci práce pedagoga a oblast řízení školy, a to prostřednictvím autoevaluačních dotazníků (ředitel školy sám volí oblasti, ve kterých chce získat zpětnou vazbu).

¹ <https://cs.wikipedia.org/wiki/Evaluace>

Lze tedy vyvodit, že evaluace je chápána jako systematický proces shromažďování dat a analýzy zjištěného podle předem stanovených kritérií, jejichž účelem je další rozhodování. Je tedy možné říci, že evaluace je mnohem komplexnější než hodnocení. Bourová (Bourová, 2003, str. 10) uvádí následující rozdíly:

Tabulka č. 1 – Rozdíly mezi hodnocením a evaluací

Evaluace	Hodnocení
Systematická činnost s jasně vymezenou strukturou	Používána častěji, spontánněji
Metodicky vedená činnost	Většinou činnost neplánovaná
Činnost pravidelně prováděná	Činnost nepravidelná ale přirozená
Činnost řízená podle předem stanovených kritérií	Činnost neřízená
Činnost, která musí být zaznamenána a využita ke zpětné vazbě	Činnost vztahující se k dítěti nebo pedagogovi

Jak je uvedeno v tabulce č. 1., lze říci, že evaluace na rozdíl od hodnocení je systematickým procesem, který má svůj cíl, plán, struktury a kritéria. Jedná se o činnost, která je nejen zaznamenávána, ale zároveň slouží především k poskytnutí zpětné vazby, je to činnost pravidelně se opakující. Podle Bourové se oba pojmy prolínají a je velmi těžké je od sebe oddělit. Hodnocení chápe především jako neformální a přirozenou součást odborné práce, kdežto evaluaci popisuje jako proces, který vyžaduje odborný přístup a přichází z vnějšího podnětu.

V širším slova smyslu autoři pedagogického slovníku popisují evaluaci jako „*Hodnocení výsledků a fungování jednotlivých škol na základě přesných ukazatelů a procedur*

monitorování. Je součástí celkové pedagogické evaluace.“ (Průcha, 2003, str. 61). V této definici používá výraz hodnocení, které, jak bylo výše zmíněno, není evaluací, ale spíše krátkodobým a nahodilým procesem.

Pedagogická evaluace pak *„znamená zjišťování, porovnávání a vysvětlování dat charakterizujících stav, kvalitu, fungování, efektivnost škol částí nebo celku vzdělávacího systému. Zahrnuje hodnocení vzdělávacích procesů, hodnocení vzdělávacích projektů, hodnocení vzdělávacích výsledků, hodnocení učebnic aj.*“ (Průcha, 2003, str. 155).

Jan Průcha v Pedagogické encyklopedii (Průcha, 2009) evaluaci rámcově definuje a orientuje se více na širší vymezení problematiky evaluace, neboť doposud je v českém vzdělávacím systému evaluace chápána spíše jako hodnocení. Naopak v zahraničí je evaluace chápána jako vědní disciplína, která má své teroretické přístupy, metody a zabývá se výzkumem, čímž ještě více přispívá k zdokonalení praxe a zpřesňování pedagogické teorie.

Jan Průcha uvádí následující tři definice, z nichž každá zdůrazňuje určitý aspekt. První definice *„Evaluace je systematické zkoumání k stanovení hodnoty určitého programu, opatření nebo postupu, jež je založeno na přesných metodách, kritériích, standardech a indikátorech.*“ (Desej, Tessaring, 2005)“ (Průcha, 2009, str. 748) akcentuje důležitost evaluace pro stanovení hodnoty nebo zásluh na základě popisných studií, analýz a formativní evaluace. Druhá definice popisuje evaluaci jako proces tří fází, a prioritní oblastí evaluace je snaha o zlepšení, a uvádí se, že *„Evaluace je činnost sestávající ze tří fází: (a) Sběr informací umožňujících konstatovat, jak určitý systém funguje. (b) Identifikace toho, které elementy systému nefungují podle stanovených standardů. (c) Realizace snahy o zlepšení situace.*“ (Pfeiffer, 2001).“ (Průcha, 2009, str. 748). Jiné zahraniční články² uvádějí také více druhů definic, jež se odlišují tím, na co je kladen větší akcent, a dávají přednost definici, která klade důraz na zpracování informací a zpětné vazby jako funkce evaluace. Dá se říci, že evaluace je tak systematické získávání a vyhodnocování informací, které má poskytovat užitečnou zpětnou vazbu. Zpětná vazba je vnímána jako užitečná, pokud pomáhá v rozhodování nebo formulování strategií. Jan

² <http://www.socialresearchmethods.net/kb/evaluation.php>

Průcha z pohledu užitečnosti a využitelnosti definuje evaluaci jako „*vyhodnocování vlastností, fungování a účinků různých komponentů edukační reality za účelem stanovení jejich kvality a užitečnosti. Může být zaměřena na hodnocení edukačních potřeb, programů, procesů, výsledků, podmínek a kontextů i subjektů a institucí v edukační realitě působících.*“ (Průcha, 2009, stránky 748 - 749).

Kategorii užitečnosti a využitelnosti (*utility, utilization*) pokládá za důležitou nejen z hlediska pedagogické evaluace, ale pedagogiky vůbec, zejména v souvislosti se zaváděním nových prvků do vzdělávací reality (školní vzdělávací programy, vzdělávací standardy), které by měly nahradit zastaralé. Jak chápat pojem užitek, užitečnost? Něco nového? Kvalitativně nového, jiného? Na základě srovnání zahraniční teorie uvádí Průcha, že evaluaci je nutno provádět právě jako „*utilization focused evaluation*“, (*evaluace zaměřená na využití*), což znamená, že „*evaluace by měly být využívány ke změnám, k zlepšením na různých úrovních rozhodování, od úrovně státní vzdělávací politiky až po úroveň škol a činnosti učitelů.*“ (Průcha, 2009, str. 749). Tuto větu lze tedy vyložit tak, že evaluace by měla vést ke změnám, které povedou ke zlepšení, zkvalitnění na všech úrovních rozhodování vzdělávací politiky – vzdělávací systém, vzdělávací strategie, ekonomika vzdělávání, management škol, žáci, učitelé.

Podobně jako Bourová (Bourová, 2003) popsala rozdíly mezi evaluací a hodnocením, zabýval se i Průcha evaluací a výzkumem (Průcha, 2009, str. 751), neboť usoudil, že pokud se porovnají metody a předmět evaluace a výzkumu, lze zjistit mezi nimi vztah a podobnost. Uvádí, že evaluace využívá nejen kvantitativních (dotazníky, strukturované rozhovory, obsahové analýzy), ale i kvalitativních metod a nástrojů (pozorování edukačního prostředí, analýza dokumentů). Hlavní rozdíl mezi těmito činnostmi podle autora spočívá v účelovosti a ve využití. Za hlavní smysl evaluace považuje vyhodnocování toho, jak se procesy, objekty a subjekty chovají nebo se budou chovat z pohledu užitečnosti v praxi. Evaluace se zabývá tím, „proč“ něco takto funguje, kdežto výzkum se zabývá především objasňováním procesů, objektů a subjektů, dozvídáním se „co, kde, jak“, a vytvářením nebo zdokonalováním teorií.

Tabulka č. 2 – Rozdíly mezi evaluací a výzkumnou činností (Průcha, 2009, str. 751)

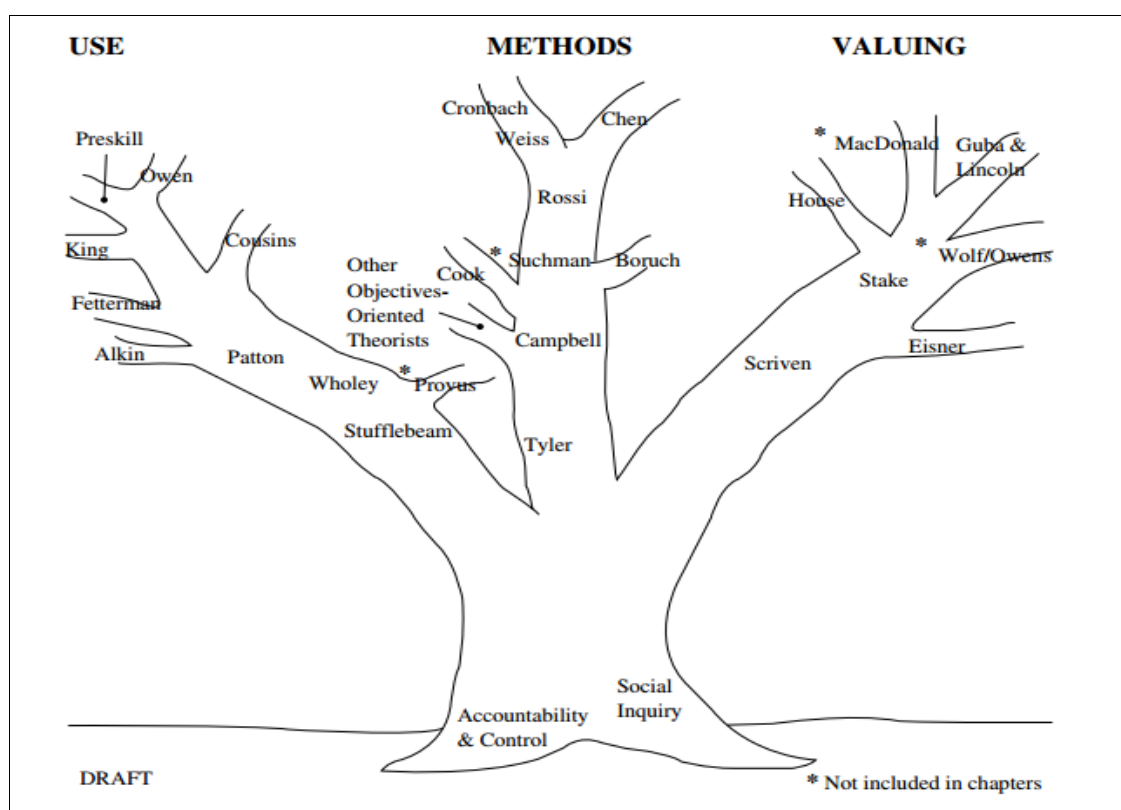
	Výzkum	Evaluace
Účel	Explanační: tvorba teorie	Pragmatický: stanovení užitečnosti
Orientace	Teoretická: snaha o pokrok v dané vědecké oblasti	Aplikační: tvorba doporučení a predikcí pro praktické zásahy
Konzumenti	Profesionálové ve vědecké a akademické obci	Uživatelé ve sféře praxe (politici, plánovači vzdělávání, školští manažeři, učitelé atd.)
Volba témat	Určují je převážně sami výzkumníci podle zájmů své disciplíny	Určují je převážně mimovědečtí zadavatelé podle potřeb praxe
Společenská závažnost	Může, ale nemusí být uvědomována nebo respektována	Vysoká míra odpovědnosti vzhledem k doporučovaným změnám v praxi
Využití a „odměna“	V rámci vědecké komunity, publikování, respekt kolegů	V daném úseku edukační reality, vědomí konkrétní pomoci, užitečnosti

Podle předchozího porovnání definic lze konstatovat, že evaluace je chápána jako systematický proces zaměřený nejen na poskytování zpětné vazby, ale také využití výsledků evaluace k dalšímu rozhodování a rozvoji. Evaluace je proces strukturovaný, v jeho procesu mohou být využívány výzkumné metody.

3.2 Evaluační teorie – strom evaluačních teorií

Existuje mnoho pojetí pojmu evaluace mimo ty, které byly uvedeny již v předchozím textu. Různými evaluačními teoriemi a jejich uspořádáním se věnovali Alkin a Christie ve své práci *Evaluation Roots* (Kořeny evaluace) a pokusili se tyto teorie utřídit pomocí tzv. stromu evaluačních teorií (Alkin, 2004, str. 13 – 65).

Obrázek č. 1 – Strom evaluačních teorií (Alkin, 2004)



Kmen stromu je postaven na duálním rozložení odpovědnosti a systematického sociálního výzkumu. Kmen stromu pak dále autoři rozdělují do třech hlavních větví – Využití (*Use*), Metody (*Methods*) a Oceňování (*Valuing*). Do těchto třech větví pak zařazují jednotlivé evaluační teorie podle toho, jaké aspekty nejvíce akcentují.

Autoři se zabývají diskusí na téma kontroly a odpovědnosti. Význam slova kontrola lze chápat jako dozor, dohled, ověřování. Autoři pedagogického slovníku vymezují pojem kontrola výkonu, který definují jako „systém zpětnovazebních mechanismů, jehož funkcí je

sledovat průběh výkonu, porovnávat to, co má být, s tím, co opravdu nastává, a podávat o tom informace.“ (Průcha, 2003, str. 106).

Odpovědnost (*Accountability*) spojují s procesem „*skládání účtu*“ a uvádějí, že existuje několik dimenzí odpovědnosti. Alkin a Christie (Alkin, 2004, str. 14) při definování zdůrazňují tři základní oblasti odpovědnosti – *cílovou odpovědnost, procesní odpovědnost a výsledek odpovědnosti*. Píší, že cílem „*skládání účtů*“ je zjistit, zda byly zavedeny rozumné a správné cíle. Pojem pochází z latinského výrazu *accomptare* (účtovat) či *computare* (počítat) a lze rozlišit několik druhů akontability: morální, administrativní, politickou, manažerskou, obchodní, právní, odbornou a ústavně vztahovou (Rýdl, 2009).

Autoři pedagogického slovníku definují akontabilitu jako „*odpovědnost, povinnost skládat účty,*“ pojem byl původně používán v ekonomii a „*je označením pro odpovědnost vzdělávacích institucí za kvalitu a výstupy poskytovaných služeb a povinnosti informovat o tom své klienty.*“ (Průcha, 2003, str. 14). Odpovědnost lze tedy definovat jako schopnost předkládat účty vlastních aktivit a výsledků svým zákazníkům. Z pohledu ekonomického se jedná o schopnost předložit účty jako odpovědnost vůči zákazníkům a klientům a dalším uživatelům služeb. V oblasti vzdělávání lze pak hovořit o odpovědnost škol, vedení škol a pedagogů za kvalitu poskytovaných služeb a výsledků vzdělávání svým klientům, jimiž jsou společnost, zřizovatelé, rodiče, děti, žáci, studenti. Rýdl (Rýdl, 2009) píše, že v oblasti školství je obsahem pedagogické akontability odpovědnost pedagogických institucí za kvalitu a také kvantitu služeb a výkonů, a s tím související ochota a schopnost předložit přehled aktivit a nést za ně odpovědnost.

Sociální výzkum (*Social Inquiry*) je charakterizován jako systémová studie chování skupin i jednotlivců v různých druzích sociálního postavení za použití různých metod. Základem je otázka, proč se lidé chovají tak, jak se chovají v různých situacích. Poukazuje na empirické výzkumy z 19. století, kdy již tehdy byly systematicky sledovány a empiricky zkoumány skupiny prostřednictvím sběru dat a analýzy empirických údajů. Zásadní otázkou sociálního výzkumu tak nadále zůstává otázka, jaké metody jsou vhodné pro studium společnosti, sociálních skupin, a zda tyto metody jsou použitelné pro zkoumání společenských jevů.

3.2.1 Metody

Metody evaluace představují prostřední větev stromu evaluačních teorií. Na počátku byl výzkum, jemuž dominovala metoda provádění studií. Většina teoretiků v oblasti evaluace viděla výzkum jako základ evaluace. Ralf Taylor (Alkin, 2004, str. 17) dal základ pro metody evaluace a velmi tak ovlivnil další teoretiky v oblasti evaluace. Hlavní důraz kladl na specifikaci cílů a měření cílů. Zabýval se metodami evaluace ve vzdělávacím procesu (vzdělávací cíle, klasifikace těchto cílů, chování v určitých situacích) a důležitostí objektivity a reliability. Podobně se Donald Campbell (Alkin, 2004, str. 19), další představitel druhé větve stromu, snažil vyloučit zkreslení výzkumu a vyvozování závěrů na základě kauzality. Zabýval se také využitím a potenciálem kvalitativních metod jako doplňkem ke kvantitativním metodám. Myšlenky Campbella se snažil rozšířit Thomas Cook, který se zabýval faktory evaluace jako celku a také způsoby, jakými tyto faktory mohou ovlivnit evaluační výzkumné studie. Zaměřuje se na důležitost výběru konkrétních vhodných metod pro konkrétní evaluaci, klade důraz na experimentální metody podobně jako Robert Boruch, který se zabývá rozdílem náhodného testování a běžným experimentem. Boruch tvrdí (Alkin, 2004, str. 25), že jakékoli procesy, ať již sociální či vzdělávací, mají být studovány systematickým způsobem za použití přesných experimentálních metod a shromažďování platných a spolehlivých dat.

V plném rozsahu se snažil popsat aplikaci metod evaluace sociolog Edward Allen Suchman (Alkin, 2004 str. 21). Rozlišuje evaluace v běžném smyslu používání s odkazem na sociální proces tvorby úsudku a evaluační výzkum, který k realizaci evaluace používá vědecké metody a techniky. Suchman si zároveň uvědomuje nutnost kontroly vhodnosti používaných metod. Vidí zásadní rozdíl mezi evaluací a evaluačním výzkumem. Evaluaci považuje za obecný proces bez ohledu na použité metody, naopak, evaluační výzkum by měl být opřen o empirický výzkum.

Jedním z významných teoretiků na této větví je Lee J. Cronbach. V jeho díle existují prvky, které odrážejí širší pohled na výzkum více než Campbell. Cronbach (Alkin, 2004, str. 30), student Ralpa Tylora, odmítá model, který předpokládá jednoduché rozhodnutí „go/no-go“, a místo toho akcentuje různé evaluační pohledy jako nedílnou součást

výzkumu, a současně se více orientuje i na využití evaluace. I jeho umístění na stromu evaluačních teorií směřuje k větvi využití.

3.2.2 Oceňování

Z „kmene sociálního výzkumu“ vede větev teoretiků, kteří se zaměřují na oceňování a tvorbu rozhodnutí. Termín „*valuing*“ lze přeložit jako „oceňování“, ale také jako hodnota nebo význam. Pojmu hodnocení, oceňování se záměrně vyhýbá Jiří Trunda (Trunda, 2016, str. 29), neboť doslovný překlad nevystihuje přesný význam slova, a používá pojem „*posuzování hodnoty*“. Podobně Remr (Remr, 2016, str. 3) překládá tento pojem jako ústřední zájem či hodnota.

Hlavní oporou této větve je Michael Scriven. Domnívá se, že společnost vyžaduje ocenění a je rolí hodnotitele toto učinit. Poznamenává (Alkin, 2004, str. 32), že „*špatné je špatné a dobré je dobré, a je úkolem hodnotitelů toto rozhodnout*“. Na webových stránkách Michaela Scrivena³ se lze dočíst, že velký důraz klade na technické dovednosti, propracovanost a nutnost transformace myšlení, a zároveň formuluje tři „revoluce“. Tyto typy revoluce rozděluje Jiří Trunda (Trunda, 2016) následovně:

- a) změna evaluace z pozice nedotknutelnosti do respektovanosti;
- b) transformace evaluace z respektované disciplíny na „alfa disciplínu“;
- c) rozšíření statusu evaluace na pozici disciplíny, která poskytuje aplikovatelná paradigmatata ostatním oborům.

Eliot Eisner (Alkin, 2004, str. 34 – 36) se domnívá, že evaluace se týká hodnotového úsudku o kvalitě nějakého objektu, situaci či procesu. Vyjadřoval se negativně k tradičním přístupům, jež byly zaměřeny na výsledky vzdělávání měřené standardizovanými testy. Odmítá evaluaci, která je založena pouze na používání kvantitativních metod zjišťování. Zdůrazňuje, že je také třeba při evaluaci zohlednit situaci a vžít se do pocitů a vnímat prostředí toho, kdo je evaluován, snažit se pochopit smysl situací, jednání. Důležitá je

³ <http://www.michaelscriven.info/papersandpublications.html>

pro něj dosavadní zkušenost evaluátora. Na rozdíl od Scrivena, který čerpá z kvantitativních tradic, Eisner spoléhá téměř výlučně na metody kvalitativní.

Jedním z dalších představitelů této větve je Robert Stake (Alkin, 2004, str. 37 – 39), který byl silným zastáncem případových studií, byl přesvědčen, že je to nejlepší metoda pro prezentaci a podávání zpráv o výsledcích kontrol. Soudí, že existuje více úhlů pohledů, které by měly být při hodnocení zohledněny. Tvrdí, že evaluace je úkolem hodnotitele a on sám vyvozuje závěry, ale zároveň by měl zohledňovat, přisuzovat a vnímat hodnoty.

Egon Guba a Yvonna Lincolnová (Alkin, 2004, str. 42 – 43) (tzv. čtvrtá generace evaluace) sdílejí s některými teoretiky společné postupy, přesto pohlíží na evaluaci jako na proces, který zahrnuje více než jednu skutečnost, akcentují lidský přístup a evaluaci pojímají jako druh rozhovoru, tzv. hermeneutický kruh.⁴

Bary MacDonald (Alkin, 2004, str. 39 – 40) byl umístěn na vrcholu třetí větve stromu, jenž sdílí přístup Guby a Lincolnové, uznává povinnost evaluátora zohlednit různé hodnoty zúčastněných stran. Zabývá se evaluací z hlediska prezentace hodnot v průběhu evaluace. Popisuje evaluaci tak, jak se vyskytuje v byrokratickém, autokratickém a demokratickém kontextu. V kontextu byrokratickém je podle něj evaluace prováděna v zájmu lidí, kteří jsou u moci. V této souvislosti přijímá hodnotitel hodnoty těch, kteří zastávají funkci, a poskytují informace, které pomohou k dosažení svého politického cíle, tzv. realita moci. Autokratický přístup k evaluaci je podobný byrokratickému, jen s výjimkou nezávislosti hodnotitele, který se zaměřuje na problematiku zásluh a působí jako poradce. Jedná se tzv. koncept „odpovědnost úřadu“. Demokratická evaluace je prováděna v zájmu informování komunity. Evaluátor uznává pluralitu hodnot. Základem tohoto konceptu je tzv. „právo vědět“, jenž může hodnotiteli usnadnit jednání mezi rozdílnými východisky, perspektivami a hodnotami.

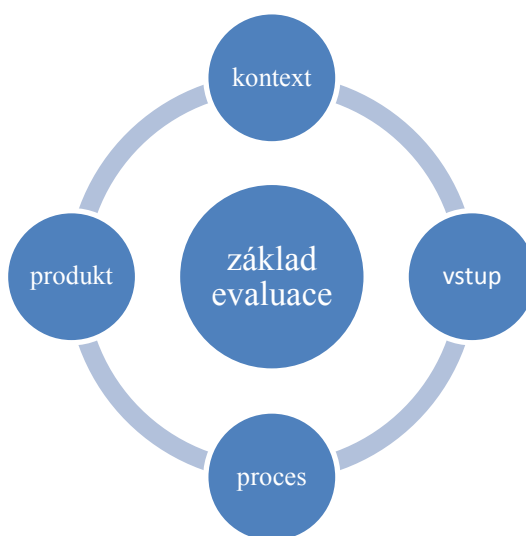
⁴ **Hermeneutika** (hermeneuein = vykládat, překládat, vyložit) je filosofická věda o metodách chápání a výkladu textů. Tzv. hermeneutický kruh charakterizuje postup porozumění a výkladu výpovědi. Je založen na pojmech před-sudek, předporozumění. Podstatou je ověřování předběžného mínění a ochota jej změnit. Jedná se o opakovatelný proces, „kruh“.

Hodnotami a nedostatkem jejich neutrality se zabývá Ernest House, který současně odsuzuje nedostatečně utilitární⁵ rámec, který je základem evaluační teorie. Není důležité definovat hodnotu jako dobrou nebo špatnou, ale jako z hlediska práva a spravedlnosti. Je zajímavé se podívat, jak House v rámci hodnocení definuje „etické omyly“, kterými jsou například klientelismus⁶ (*clientism*), managerialismus⁷ (*managerialism*) nebo elitářství.

3.2.3 Využití

Teorie, jejichž autoři jsou znázorněni na třetí větvi stromu evaluačních teorií, se zabývají především tím, k čemu evaluace slouží, jejím využitím. Tyto teorie jsou označovány často jako „*decision-oriented theories*“ (Alkin, 2004, str. 44). Výsledky hodnocení tak nemají být jen informací a zpětnou vazbou o stavu, ale současně mají mít vliv na další rozhodovací procesy, to znamená, že evaluace má vliv a přímý dopad, například na organizační změny. Jedním z nejznámějších představitelů této větve je Daniel Stufflebeam (Alkin, 2004, str. 44 – 45). Společně s Gubou vyvinuli model CIPP. Stufflebeam popisuje evaluaci jako cyklický proces, hodnotitel se nemá soustředit na pouze na výsledné produkty, ale současně také na proces. Zdůrazňuje, že evaluace by měla zajistit zlepšování služeb.

Obrázek č. 2 – Základní oblasti evaluace



⁵ Hledící na prospěch, upřednostňující prospěšnost, užitek, prospěch

⁶ Systém založený na protekcích a konexích jedince

⁷ Upřednostňující zájem manažerů

Model CIPP je zkratkou pro čtyři na sebe navazující základní oblasti evaluace, a to je kontext (*context*), vstup (*input*), proces (*proces*), produkt (*product*). Kontext zahrnuje první fázi, při které dochází k identifikaci potřeb spolu se souvisejícími okolnostmi, problém a stanovením potřeb a cílů. V další fázi tohoto modelu dochází k plánování a určení nejvhodnějšího přístupu k řešení zjištěných potřeb, na který poté navazuje proces implementace. V konečné fázi dochází k vyhodnocování výsledků a komplexnímu posouzení účinnosti a plnění cílů. Model CIPP umožňuje pokládat otázky: Co je třeba dělat? Jak postupovat? Jak realizovat? Do jaké míry se podařilo splnit cíl?

Stufflebeam se také zabývá tzv. hodnotícími profesními standardy, se kterými by měli hodnotitelé vykonávat svou práci. Mezi ně zahrnuje užitečnost (*utility*), proveditelnost (*feasibility*), korektnost (*correctness*) a přesnost (*accuracy*). Tyto standardy mají zajistit, aby evaluace z hlediska užitečnosti sloužila především svému účelu, tedy poskytnutí informací, jejich využití směrem k uživateli a jeho potřebám. Standard proveditelnosti má zajistit, aby evaluace odpovídala realitě, z hlediska korektnosti zachovávala etické normy a byla zcela legální. Za důležité považuje shodu mezi evaluátory a hodnocenými v tom, že vědí, co je třeba udělat, jak a kdy, a že obě strany jsou povinny dodržovat dané podmínky. Podobný pohled na objekt evaluace má i Michael Patton. Vedle důrazu na rozhodovací proces v evaluaci na větvi „využití“ klade akcent na postupy, které by zvýšily využívání evaluace. Domnívá se, že nestačí myslet na evaluaci, jež souvisí s rozhodovací pravomocí, ale také je třeba myslet na povinnosti evaluátora a především na to, do jaké míry využívá svých zjištěných poznatků, zda s nimi dále pracuje a využívá je. Evaluační proces považuje za výzkum se svými metodami měření a primárním faktorem při získávání dat je „osobní faktor“. Patton se domnívá (Alkin, 2004, str. 47 – 49), že osobním přístupem při evaluačním procesu lze podněcovat klienty a podporovat sociální spravedlnost. Takto se evaluátor stává součástí týmu nebo managementu organizace, nikoli mimo, a zároveň se podílí na rozhodování.

Podobně jako Daniel Stufflebeam tak i Marvin Alkin identifikoval podobný model zaměřený na evaluaci ve spojení s rozhodovacími procesy. Na rozdíl od Stufflebeama Alkin (Alkin, 2004, str. 49 – 50) důrazně odmítá zapojení evaluátorů do procesu. Místo

toho upřednostňuje v počátku procesu se soustředit na zavedení hodnotících systémů pro další posouzení dat, a to pomocí simulovaných potenciálních výsledků.

Hallie Preskill (Alkin, 2004, str. 51 – 52) je taktéž umístěna na větvi využití. Zaměřuje se na organizační učení a vývoj, důraz klade na vzdělávání v procesu evaluace. Tvrdí, že využití evaluace může nastat již v průběhu procesu a může se jevit jako velmi cenný nástroj transformativního učení⁸. Domnívá se, že evaluátor se má více přiblížit organizaci za použití klinického přístupu a nutně překlenout tradiční hranice mezi evaluátory a pracovníky. Hodnotitel se má stát prostředníkem, který usnadňuje proces učení a vede k pochopení toho, jaké jsou výsledky, a co je ještě třeba udělat. Toto lze chápat jako schopnost diagnostikovat schopnosti pro učení a jejich využití v organizaci, reagovat na aktuální potřeby, a to díky příležitosti k sebereflexi a možnosti dialogu. Říká, že „*Evaluate by měla zvýšit pravděpodobnost toho, že její výsledky budou použity pro učení, rozhodování a přijímání opatření.*” (Preskill)

Jiří Trunda (Trunda, 2016, str. 24 – 25) popsal některé důvody využití evaluace podle Hallie Preskill:

- *Evaluace zajišťuje kvalitu*
- *Evaluace přispívá k růstu členů organizace*
- *Evaluace umožňuje stanovovat významnost zdrojů*
- *Evaluace pomáhá plánovat a odhalovat iniciativy*
- *Evaluace pomáhá členům organizace „být akontabilní“*

J. Bradley Cousins (Alkin, 2004, str. 50 – 51) je také umístěn na této větvi, zajímá se o tzv. participativní evaluaci. Klade důraz na osobní faktor při evaluaci a nutnost osobní účasti. Praktická participativní evaluace je definována jako aplikovaný sociální výzkum, který zahrnuje vyškolený personál, a primární uživatele v procesu evaluace i hodnotitelé spolupracují, jejich odpovědnost je rovnoměrně rozdělena. Evaluaci chápe jako strategii

⁸ Teorie transformativního učení vychází z předpokladu, že již máme každý svou minulost, a to co se učíme, je touto minulostí ovlivněno. Je to vše, co se odehrávalo v procesu primární i sekundární socializace, v průběhu školního vzdělávání.

https://cs.wikipedia.org/wiki/Transformativn%C3%AD_u%C4%8Den%C3%AD

pro učení se v rámci organizace. Velký důraz klade více na výzkumné metody, proto je tedy i blíže k větvi metod.

Podobně jako Cousins, tak i Jean Kingová (Alkin, 2004, str. 53 – 54) akcentuje využití participativní evaluace, přesto že je ještě více orientována na využití evaluace. Evaluaci chápe jako důležitý a cenný proces systematického zkoumání za účelem poskytnutí spolehlivých informací o vlastnostech, aktivitách a výsledcích. Její teorie se týká vytvoření participativního prostředí v průběhu celého procesu evaluace, v němž zásadní význam má kromě jiného i sdílení zkušeností účastníků, dostatek času, vzájemná interakce a důvěra. Domnívá se, že komunikace a sdílení zkušeností může v procesu evaluace usnadnit formulování metod šetření, shromažďování a interpretaci zjištěných dat.

John M. Owen (Alkin, 2004, str. 54 – 55) v oblasti evaluace akcentuje rozvoj a změnu. V této oblasti je často diskutován rozdíl mezi konzultantny a evaluátory s tím, že každý přináší něco jiného. Konzultant poskytuje rady, doporučení, evaluátor dává popis a hodnotící soud. Owen je přesvědčen, že oblasti evaluace se mění, a tak se i vytrácejí hranice mezi konzultantem a evaluátorem. Owen je přesvědčen, že evaluace vyžaduje plánování, vyjednávání, navrhování a provádění vyhodnocení. Zdůrazňuje potřebu evaluátora, aby se dokázal přizpůsobit zainteresovaným stranám a byl flexibilní, čímž se odlišuje například od Preskillové, která klade důraz na plánované a cílevědomé hodnocení. Podle Owena však flexibilita a ochota spolupracovat je významná. Na větvi využití je umístěn díky svému důrazu na zúčastněné strany při evaluaci poblíž Preskillové, Cousinse a Kingové.

David Feterman (Alkin, 2004, str. 55 – 56) popisuje evaluaci jako proces, který podporuje sebeurčení u příjemců evaluace včetně odborné přípravy, facilitace a obhájení, v podstatě možnost provádět sebeevaluaci. Popisuje dvě obecné formy evaluace, které se mírně odlišují. Hlavní rozdíl spatřuje v rozsahu, ve kterém se evaluátor na evaluaci podílí. V prvním případě evaluátor vede účastníky evaluace k tomu, aby sami sebe evaluovali, ve druhé případě evaluátor má pomáhat ostatním provádět vlastní sebeevaluaci. To znamená, že zúčastněné strany mohou rozhodovat a vzájemně spolupracovat při provádění evaluace, a to včetně návrhů, implementace, analýzy a interpretace, což ještě více posiluje význam využití.

3.3 Evaluační teorie a jiné přístupy k evaluacím

V předchozím textu byly evaluační teorie vymezeny podle hlediska metod, oceňování a využití. Jiří Remr (Remr, 2016) se pokusil evaluační teorie vymežit a utřídit podle čtyř rozdílných přístupů, které prezentují hlavní směry uvažování o způsobech provádění evaluací.

3.3.1 Konfirmační přístup

Hlavním představitelem tohoto přístupu je Ralph Tylor, který evaluaci chápal jako komplexní proces, jehož cílem bylo dospět k závěru, který určuje míru naplnění předem stanovených cílů. Akcentuje postup, který je založen na přiřazování skutečně dosahovaných a empiricky ověřovaných výsledků k předem definovaným cílům, a zároveň jsou porovnávány cíle a výsledky. Tento přístup je postaven právě na definování cílů, bývá také nazýván *goal-based evaluation*, a předem definované cíle jsou základním zdrojem kritérií. To zároveň umožnilo, že evaluace prováděná Tylorem poskytovala zcela jiný typ údajů a dat, které umožnily posoudit rozdíly mezi skutečnými a očekávanými cíli, výhodou byla jednoduchost a možnost snadného provedení. Avšak někteří současní evaluátoři vytýkají nejen Tylorovi ale i konfirmačnímu přístupu, že se jedná o pouhou deskripci bez klíčových bodů, a zcela vůbec nepřihlíží k individuálním hodnotám a hodnotovým systémům klientů. Přesto se Tylor zasloužil o využití metodologie v oblasti evaluace.

3.3.2 Explorační přístup

Mnozí evaluátoři se snažili navrhovat nové a další přístupy. Explorační přístup, jehož hlavním představitelem je Michael Scriven, přinesl nový pohled na evaluační proces. Podstatným rozdílem mezi oběma přístupy je míra pozornosti věnovaná skutečným výstupům a výsledkům procesu. Konfirmační přístup a metody spíše slouží k potvrzení či vyvrácení hypotéz, explorační přístup naopak odmítá apriorní danost. Scriven se dokonce domnívá, že evaluátor by neměl dopředu znát cíle, a tak nebyl těmito cíli dopředu ovlivněn, „*Goals bias the evaluator*“ (Remr, 2016, str. 8), může tak lépe posoudit i další neočekávané výsledky. Evaluační proces podle tohoto přístupu tak minimalizuje interakce evaluátora s jinými zainteresovanými stranami a je tak nezávislá a založena na odbornosti evaluátora bez vlivu okolí. Explorační přístup obrací pozornost méně k efektivitě, klade důraz především na užitečnost.

3.3.3 Konstruktivistický přístup

Konstruktivistický přístup označovaný také jako „*evaluace čtvrté generace*“ nebo „*naturalistický přístup*“ (Remr, 2016, str. 10) je reakcí na pozitivistické chápání reality, které se chce vyhnout spekulacím a vychází pouze z dostupných a ověřených faktů. Hlavní představitelé E. Guba a Y. Lincolnová kladou důraz na účast nejen evaluátora, a na rozdíl od přístupu exploračního, akcentují i účast dalších zainteresovaných stran zapojených do evaluace, jejich plnou angažovanost, která zahrnuje možnost spolurozhodovat o cílech a také právo ovlivňovat závěry šetření. Tento přístup je velmi úzce spjat s metodami a technikami, do středu pozornosti klade zainteresované strany, jejich role a zájmy.

3.3.4 Evaluace vedená teorií

Přístup k provádění evaluací, který je veden teorií, se distancuje od konstruktivistického přístupu a od dalších, které jsou založeny na spolupráci. H. Chen (Remr, 2016, str. 13), hlavní představitel tohoto přístupu, zaměřuje pozornost evaluátorů nejen na popis, ale také k pokusu o vysvětlení. To oproti předchozím přístupům představuje změnu, a to směrem k využití získaných dat. Pojem „teorie“ chápe jako soubor vzájemně propojených hypotéz o vztazích mezi jednotlivými prvky. Tento přístup je založen na třech základních principech – zaměření na změnu (popis mechanismů a jejich dynamika), rozbor strategie (analýza použitých nástrojů) a volba kritérií pro posuzování. H. Chen vymezuje šest oblastí, kterými je třeba se při evaluaci zabývat:

- poznání a analýza jako nezbytné východisko pro zachycení změn;
- prostředí, v němž se evaluace uskutečňuje;
- výsledky;
- dopady a jejich detailní analýza jako ústřední téma evaluace;
- vztah mezi vstupy a výsledky;
- zobecnění s možností využití získaných poznatků.

Tento přístup je vhodné uplatňovat především tam, kde není možno testovat vztahy mezi jednotlivými atributy.

V předchozích podkapitolách byly definovány a vzájemně porovnány definice pojmu evaluace. Tento pojem je chápán jako systematický a strukturovaný proces, který umožňuje nejen poskytování zpětné vazby, ale výsledky evaluace mohou být využity k dalšímu rozhodování s rozvoji.

Pojem evaluace byl současně teoreticky obohacen pomocí evaluačních teorií, které vymezují evaluaci jako proces, který má dvě hlavní východiska. První východiskem je akontabilita, a v oblasti řízení vzdělávání ji lze chápat jako odpovědnost vzdělávacích institucí za kvalitu a kvantitu poskytovaných služeb vůči svým klientům. S tím souvisí i definování cílů evaluace a využití jejích výsledků směrem k dalšímu rozvoji. Metodologie, tedy správný výběr metod evaluace, je druhým východiskem procesu evaluace. Cílem evaluace je nejen chápat evaluovaný objekt jako celistvý komplex, ale také možnost zjištění z tohoto procesu využít nejen k vyhodnocení, ale především k dalšímu rozvoji a perspektivám evaluovaného.

4 Ředitel mateřské školy

4.1 Vymezení pojmu ředitel mateřské školy a jeho odpovědnosti

Od roku 1989 prošla Česká republika velkými změnami ve společnosti, ekonomice, ale i v oblasti vzdělávací politiky. V souladu se záměry Bílé knihy⁹ došlo zejména v oblasti regionálního školství k decentralizaci a k výraznému zvýšení autonomie škol. V souvislosti s tím došlo i ke zvýšení odpovědnosti škol, a tím přesunu většiny odpovědností přímo na samotné školy a ředitele škol bez jakékoli předběžné přípravy a podpory ředitelů škol. Školy se staly samostatnými právními subjekty a ředitelé získali mnoho pravomocí, ale také dalších povinností a odpovědností vůči státu, zřizovatelům a dalším klientům a partnerům školy. Přestože může být dítě a rodič považován na hlavního klienta školy, kterému se snaží škola připravovat podmínky, tak ale i zřizovatel jistě bude mít zájem na tom, aby škola byla kvalitní a uspokojovala zájmy svých občanů. Zde je úlohou zřizovatele zajistit a jmenovat ředitele školy.

Ředitel mateřské školy¹⁰ je pedagogickým pracovníkem školy. Předpoklady pro výkon jeho pedagogické práce vyplývají ze zákona o pedagogických pracovnících¹¹. Musí splňovat odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost učitele mateřské školy¹², je plně způsobilý k právním úkonům, bezúhonný, zdravotně způsobilý a prokázal znalost českého jazyka. Jako ředitel mateřské školy musí ještě prokázat nejdéle do dvou let od zahájení výkonu své funkce také znalosti v oblasti řízení školství absolvováním studia pro ředitele škol v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Tato povinnost nemusí být splněna, pokud ředitel získal tyto znalosti již vysokoškolským studiem v akreditovaném studijním programu školský management nebo v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou. Podle Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, (MŠMT, 2014), (dále jen Strategie 2020) doposud neexistuje

⁹<http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>

¹⁰ Pojem ředitel mateřské školy je chápán v této diplomové práci jako pojem, který zahrnuje ředitele mateřské školy bez rozlišení pohlaví

¹¹ <https://portal.gov.cz/app/zakony/zakon.jsp?page=0&nr=563~2F2004&rpp=15#seznam>

¹² odbornou kvalifikaci získá podle odst. 1) §6 zákona č. 563/2004 Sb.

žádná systematická příprava na vedoucí pozice ve vzdělávání, přestože odpovědnost za rozvoj vedoucích pracovníků institucí nelze ponechat pouze na nich samotných, a poukazuje na nutnost zpracovat standardy studia pro ředitele škol i ostatní vedoucí pracovníky a propojení se systémem dalšího vzdělávání a profesního rozvoje.

Na základě požadavků k výkonu funkce ředitele, je tak každý ředitel mateřské školy bývalým učitelem, který úspěšně absolvoval konkurzní řízení a byl jmenován zřizovatelem školy. Ředitel mateřské školy se nachází v pozici, která od něj vyžaduje znalosti, dovednosti, na které však jako učitel mateřské školy nebyl připravován. Stejně jako zřizovatel ředitele mateřské školy jmenuje, má právo ho také z funkce odvolat:

- může odvolat na konci šestiletého období a vyhlásit konkurs;
- odvolá vždy, pokud obdrží návrh na odvolání od České školní inspekce nebo Školské rady;
- odvolá, pokud ředitel školy pozbyde některého z předpokladů pro výkon funkce ředitele;
- odvolá, pokud ředitel školy nesplní podmínku získání znalostí v oblasti řízení školství studiem pro ředitele škol;
- odvolá z důvodu organizačních změn, jejichž důsledkem je zánik vedoucího pracovního místa ředitele;
- odvolá z důvodů závažného porušení nebo neplnění povinností vyplývajících z jeho činností, úkolů a pravomocí.

Autoři pedagogického slovníku definují ředitele jako pracovníka, který je „*zákonem pověřený výkonem některých funkcí státní správy ve školství*.“ (Průcha, 2003, str. 206). Řídí školu a odpovídá za plnění učebních plánů, za odbornou a výchovně vzdělávací práci, efektivní využívání finančních prostředků. Termín odpovědnost – akontabilita byl již zmíněn v předchozím textu. V oblasti školství se jedná o odpovědnost pedagogických institucí za kvalitu a kvantitu poskytovaných služeb. Ředitel mateřské školy má odpovědnosti, které jsou vymezeny zákonem, existují však i nepsané normy a formální i neformální pravidla, podle kterých ředitel mateřské školy postupuje. Vodáček a Vodáčková zmiňují tzv. sociální odpovědnost manažerů („*Social Responsibility of Managers*“) a píší, že sociální odpovědností manažerů „*se rozumí ochota a morální*

i kvalifikační připravenost vedoucích pracovníků nést důsledky svého jednání vůči vnitřnímu a vnějšímu společenskému prostředí.“ (Vodáček, a další, 2009, str. 45). Kromě kvalifikačních předpokladů pro práci ředitele mateřské školy se jedná především také o neformální pravidla a normy chování ve vztahu ke klientům školy, ke spolupracovníkům a dalším partnerům. Sociálně odpovědné chování velmi úzce souvisí a vztahuje se i k manažerské etice, tedy souboru zásad a doporučení, co je správné a co není správné. Podobně se zajímá o sociální funkci odpovědnosti i Drucker a píše, že *„Každý je odpovědný za důsledky toho, co dělá, ať jsou úmyslné nebo neúmyslné,*“ (Drucker, 2002, str. 20) a zcela vůbec nepochybuje o odpovědnosti managementu za sociální důsledky činnosti organizace. Zároveň si pokládá otázku, zda *„Je to, co děláme, tím, za co nás společnost a zákazníci platí?“* (Drucker, 2002 str. 54).

Základním dokumentem vyjadřujícím požadavky na fungující vzdělávací systém obecně je Strategie 2020, která vyjadřuje obecný cíl, jenž by měl vést ke zlepšení výsledků a motivace dětí, žáků, studentů na všech stupních školského systému. Konkrétní odpovědnosti ředitele jsou pak dány zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání¹³ (dále jen školský zákon). Ředitel mateřské školy kromě toho, že rozhoduje zcela ve všech záležitostech, které se týkají poskytování předškolního vzdělávání ve škole, také odpovídá za to, že se předškolní vzdělávání uskutečňuje v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání, a má odpovídající pedagogickou a odbornou úroveň. V oblasti státní správy rozhoduje o právech a povinnostech při přijímání dítěte k předškolnímu a povinnému předškolnímu vzdělávání a ukončení předškolního vzdělávání. Odpovídá za použití finančních prostředků státního rozpočtu v souladu s účelem, na který byly přiděleny.

Většina povinností, odpovědností a pravomocí jsou dány zákonem. Ve skutečnosti se jedná o velmi rozsáhlé spektrum činností, které ředitel vykonává a za které zodpovídá, například za pedagogický proces, kdy ředitel školy odpovídá za stanovení vize školy, strategie, koncepce školy, odbornost pedagogických pracovníků. Personální oblast zahrnuje kromě jiného odpovědnost za plánování, výběr a rozvoj zaměstnanců, motivaci, hodnocení

¹³ <https://portal.gov.cz/app/zakony/zakon.jsp?page=0&nr=561~2F2004&rpp=15#seznam>

a odměňování. Odpovědnost za svěřené finanční prostředky je jednou z dalších oblastí, za které ředitel mateřské školy nese odpovědnost.

Drucker se ptá, komu by měl být management odpovědný, a domnívá se, že manažeri si plně neuvědomují, „že jsou *reprezentanty moci – a že moc musí mít povinnost skládat účty, musí být legitimní*“ (Drucker, 2002, str. 21), a musí být zároveň odpovědní za výkonnost, a to nejen v podnikové sféře.

Bečvářová (Bečvářová, 2003, str. 45) dělí základní činnosti ředitele mateřské školy, za které je odpovědný, do čtyř oblastí:

- 1) plánování – znamená vytváření strategií, koncepcí a vizí, které reagují na neustálé změny ve společnosti, které pronikají i do oblasti vzdělávání;
- 2) organizování – stanovení a jasné vymezení kompetencí, vytváření struktury organizace;
- 3) vedení a motivování;
- 4) kontrola, hodnocení a evaluace.

Syslová a další autoři (Syslová, 2012) specifikují činnosti a odpovědnosti ředitele mateřské školy do následujících kapitol a oblastí:

Ředitel jako manažer

Ředitel je statutárním orgánem příspěvkové organizace a jeho odpovědnost a povinnosti jsou dány zákonem. Zároveň je zaměstnavatelem, tedy zabývá se také vedením lidí, jejich motivací a stimulací, uplatňuje různé styly vedení lidí. Strategicky plánuje a řídí školu, formuluje cíle, stanovuje a realizuje strategie, provádí kontrolu, do jaké míry jsou cíle školy naplňovány.

Oblast práva

Činnosti a odpovědnosti ředitele mateřské školy jsou v oblasti práva, dá se říci, velmi rozsáhlé. Práce ředitele vyžaduje znalosti nejen v oblasti školského práva a finančního práva, ale protože je současně zaměstnavatelem, tak i v oblasti práva pracovního, v oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví.

Ekonomická oblast

Přestože je ředitel pedagogickým pracovníkem, předpokládá se orientace při vedení účetnictví školy, provádění veřejnosprávní kontroly, odpovědnost za majetek školy a jeho inventarizaci, kompletní personalistika včetně platových poměrů zaměstnanců.

Pedagogická oblast

Ředitel mateřské školy odpovídá za tvorbu školního kurikula a zpracování školního vzdělávacího programu, dále pak za jeho realizaci a evaluaci v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. V procesu realizace kurikula provádí hospitační činnosti a podporuje profesní rozvoj pedagogických pracovníků.

Organizační a administrativní oblast

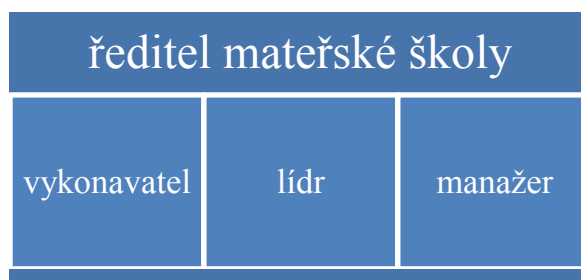
Organizace mateřské školy se řídí právními předpisy, které jsou pro ředitele školy závazné. Ředitel mateřské školy současně vytváří organizační strukturu ve smyslu rozdělení pravomocí, kompetencí a delegování některých činností. Součástí je také odpovědnost za veškerou pedagogickou dokumentaci a tvorbu vnitřních směrnic školy.

4.2 Role a kompetence ředitele mateřské školy

4.2.1 Role ředitele mateřské školy

Ředitel mateřské školy řídí školu jako organizaci nejen směrem ven (spolupráce s rodiči, partnery, public relations), ale také směrem dovnitř. Lze tedy říci, *„že určuje cíle, směr, zajišťuje podmínky, vede, motivuje, kontroluje, hodnotí práci lidí a evaluuje činnosti školy vzhledem k efektivitě vzdělávacího procesu – ke stanoveným cílům.“* (Bečvářová, 2003, str. 35 – 46). Tato definice vyjadřuje především činnosti vztahující se k řízení vzdělávacích procesů, ředitel současné mateřské školy vystupuje v několika rolích, v roli vykonavatele, v roli lídra a v roli manažera.

Obrázek č. 3 – Role ředitele mateřské školy



Ředitel mateřské školy jako vykonavatel

Ředitel mateřské školy řídí pedagogický proces, současně se aktivně tohoto procesu účastní jako učitel. V roli vykonavatele ředitel mateřské školy aktivně vykonává přímou pedagogickou činnost s dětmi a dostává se tak do role běžného učitele. Ředitelé mateřských škol mají sníženu přímou výchovnou činnost, přesto počet těchto hodin je vyšší než u ředitelů vyšších stupňů škol¹⁴.

V roli vykonavatele plánuje výchovně vzdělávací činnosti, tvoří třídní vzdělávací program tak, aby byl v souladu se školním vzdělávacím programem školy. Plánuje vhodné přístupy a metody práce s dětmi, stanovuje dílčí vzdělávací cíle a volí smysluplný obsah, který navazuje na předchozí znalosti dítěte, a je komplexní. Vytváří atmosféru důvěry a vzájemné úcty, podporuje týmovou spolupráci mezi dětmi a sebedůvěru dětí. Poskytuje prostor pro vyjádření dětí, naslouchá a poskytuje pozitivní zpětnou vazbu. Při své práci využívá širokou škálu metod a forem práce s důrazem na aktivní zapojení dětí. Sleduje pokroky jednotlivých dětí a dokáže reflektovat procesy i výsledky. Spolupracuje a komunikuje se zákonnými zástupci dětí, nabízí jim informace o procesu a výsledcích vzdělávání dětí, dává jim možnost spolurozhodovat o vhodných postupech k podpoře dětí.

Ředitel mateřské školy jako lídr

V roli lídra se ředitel mateřské školy zaměřuje především na spolupráci s ostatními zaměstnanci, na stanovování vizí organizace a zapojování lidí pomocí motivování, komunikace a rozvoje pracovníků. Svým stylem vedení podporuje vzájemnou komunikaci

¹⁴ Například ředitel mateřské školy, která má 4 třídy, 100 dětí a 13 zaměstnanců, má přímou výchovnou práci ve výši 15 hodin týdně.

uvnitř organizace, ale i navenek. Trojanová uvádí několik činností vedoucí pracovníka jako lídra, do těchto činností lze ještě zařadit tvorbu vize.

Obrázek č. 4 – Činnosti vedoucího pracovníka jako lídra



Úkolem ředitele mateřské školy je ve spolupráci s ostatními pedagogy stanovit vizi školy, která bude srozumitelná, splnitelná a motivující. „Vize je základní myšlenkou, představou budoucnosti.“ (Lhotková, a další, 2012). Základním předpokladem pro stanovení stavu budoucího je analýza stavu současného. Kromě stanovení vize je úkolem ředitele školy naplňování vize prostřednictvím plánů a také sledování a kontrola naplňování vize. K tvorbě a naplňování vize dochází prostřednictvím komunikace. Komunikace je jedním ze základů informačního systému. Anglický výraz *Communication* znamená předávání a sdílení informací. Ředitel školy komunikuje jak uvnitř školy, ale také navenek.

Další činností v roli lídra ředitele školy je motivace zaměstnanců. Vodáček a Vodáčková chápou motivaci jako umění manažera, které znamená, že zaměstnanci mají „zájem, ochotu a chuť aktivně se angažovat při plnění činností odpovídající posláním a cílům organizace.“ (Vodáček, 2009, str. 123). Jedná se o cílevědomé působení ředitele školy na své zaměstnance takovým způsobem, aby došlo ke spojení osobního zájmu a úsilí zaměstnanců s potřebami konkrétní školy.

Rozvoj pracovníků je další činností ředitele školy v roli lídra. Rozvoj pracovníků chápe Koubek jako „rozvoj jejich pracovních schopností, osobních, sociálních vlastností, rozvoj jejich pracovní kariéry, směřující k vnitřnímu uspokojení z vykonávané práce, ke sblížení či dokonce ke ztotožnění individuálních zájmů a zájmů organizace i k uspokojování materiálních i nemateriálních sociálních potřeb pracovníka.“ (Koubek, 2012, str. 18). Rozvoj nezahrnuje tedy pouze další vzdělávání pedagogických pracovníků, ale také jejich podporu související se spokojeností zaměstnance a sladění zájmů osobních se zájmy a potřebami organizace.

Mateřská škola je širší sociální prostředí, které může být ovlivněno i přístupem ředitele školy prostřednictvím psaných i nepsaných pravidel skupiny. Je prostředím, kde se setkávají různé názory, postoje, pohledy, proto i v tomto prostředí může docházet ke konfliktům. Plamínek píše, že „Konflikt je faktor, který ohrožuje nebo porušuje rovnováhu nebo stabilitu systému ze stavů blízkých rovnováze a tím podněcovat jejich změny. Je-li ohrožována či porušována pouze rovnováha a stabilita systému zůstává navzdory konfliktu zachována, je konflikt činitelem, který dává systému dynamiku a umožňuje mu měnit se a vyvíjet.“ (Plamínek, 2012, str. 15). Systém chápe jako uspořádaný celek, který je charakterizován nejen svými částmi, ale i vzájemnými vztahy mezi těmito částmi. Stabilita potom vyjadřuje schopnost systému udržovat rovnováhu. Takto lze podobně popsat pedagogický sbor a ostatní zaměstnance školy, a jejich vzájemné vztahy, které se mohou měnit a přizpůsobovat. Konflikty mezi lidmi mohou snižovat výkonnost pracovního kolektivu, ale existují i konflikty, které mohou mít pozitivní dopad, pokud dojde k vyjasnění postojů a nalezení konsenzu.

Na plnění cílů a vizí školy má i vliv celkový způsob jednání s lidmi, to jak umí ředitel školy udržovat dobré mezilidské vztahy, řešit konflikty a také volba stylu vedení lidí. Styly vedení lidí vyjadřují způsob provádění řídicí práce ve vztahu k podřízeným pracovníkům, který je pro ředitele charakteristický.

Ředitel mateřské školy jako manažer

Pojem manažer bývá definován jako „člověk, který dosahuje stanovených cílů s lidmi a prostřednictvím nich.“ (Lojda, 2011 str. 10), pracuje na nejrůznějších pozicích a úrovních

řízení a předpokládá se, že disponuje souborem dovedností, schopností a znalostí, které využívá při své manažerské práci, a to nejen při vedení a motivaci lidí, ale také ovládá manažerské techniky, postupy a metody. Rolemi manažera se také zabývá Šuleř (Šuleř, 2008), který vymezuje pět základních rolí manažera:

- interpersonální role – představuje činnosti, které se týkají práce s lidmi, s týmem, styly vedením lidí a vzájemnou komunikací v organizaci;
- informační role – zahrnuje aktivity a formy sdělování i získávání informací, jejichž důležitost spočívá v rozšiřování informací a jsou využitelné a významné pro plánování, řízení i rozhodování;
- rozhodovací role – specifikuje techniky pro rozhodování a možné způsoby řešení problémů;
- organizační role – soustřeďuje se na procesy plánování, kontrolování a řízení změn;
- motivační role – popisuje význam motivace a hodnocení zaměstnanců, možnosti delegování.

Jiným směrem se ubírá Veber (Veber, 2009, str. 35 – 36) a píše, že charakter a rozsah práce manažera se mohou lišit podle toho, na jaké úrovni managementu se jedinec nachází. Obecně však shrnuje rysy manažerské práce do několika bodů:

- klasické funkce – rozhodování, plánování, kontrolování, organizování;
- práce s lidmi – komunikace, motivace a řízení kariéry především v roli vůdce – lídra;
- vizionářství – zaměřenost na budoucnost a volba strategie;
- zvyšování výkonnosti – uplatňování nových přístupů, metod a technik řízení;
- rozvoj znalostí – nutnost doplňovat a rozvíjet nadále své znalosti.

Roli manažera představují především činnosti, jimiž ředitel dosahuje stanovených cílů organizace, a které by měly vést k zajištění úspěchu. Tyto činnosti představují základní manažerské funkce. Existují různá pojetí obsahové náplně manažerských funkcí i jejich odlišné třídění. Nejrozšířenější klasifikaci manažerských funkcí uvádí Vodáček (Vodáček, 2009, str. 68). Jedná se o funkce časové, sekvenční, které na sebe navazují:

- plánování („*planning*“),

- organizování („*organizing*“),
- výběr a rozmístění pracovníků („*staffing*“),
- vedení lidí („*leading*“),
- kontrolování („*controlling*“)

a funkce paralelní, které určují průběh a fáze sekvenčních funkcí:

- analyzování řešených problémů („*analysis*“)
- rozhodování („*decision making*“)
- implementace („*implementation*“).

Pro dosahování stanovených cílů je třeba, aby manažerské funkce spolu byly jednak ve vzájemném souladu, což předpokládá znalost teorie a schopnost reagovat na změny a přizpůsobovat se jim, ale zároveň musí být rovnoměrně vyvážené. To znamená, že všem funkcím by se měl ředitel školy věnovat stejnou měrou.

4.2.2 Kompetence ředitele mateřské školy

Pojem kompetence je v posledních letech stále častěji používáný, názory na kompetence manažera se mohou různit. Veber zastává názor, že musí jít vždy o souhrn dvou dimenzí:

- odbornost – která je prezentována odbornými znalostmi a praktickými dovednostmi získaných vzděláváním a sebevzděláváním;
- a chování – projevující se v komunikaci, motivaci a uplatňováním vlivu na druhé, komplex „*osobních, mravních, etických vlastností lidí*“ (Veber, 2009, str. 38).

Podobně jako Veber, tak i Veteška (Veteška, 2016, str. 234) rozlišuje dvě odlišná pojetí pojmu kompetence. Jednak ho používá ve vztahu ke schopnosti vykonávat práci (plnění svých pracovních povinností) a dále pak ve vztahu v oblasti chování jedince.

Z jiného pohledu Lojda definuje kompetence jako „*schopnost člověka (pracovníka) úspěšně vykonávat v daném čase, v požadovaném rozsahu a v požadované kvalitě konkrétní práci nebo činnost,*“ (Lojda, 2011, str. 20) a zároveň dodává, že tento termín se

často používá pro označení pravomocí, ale také jako schopnost dosahovat stanoveného cíle. Jedná se tedy o schopnost vykonávat kvalifikované činnosti, a to ve stanoveném čase i kvalitě:

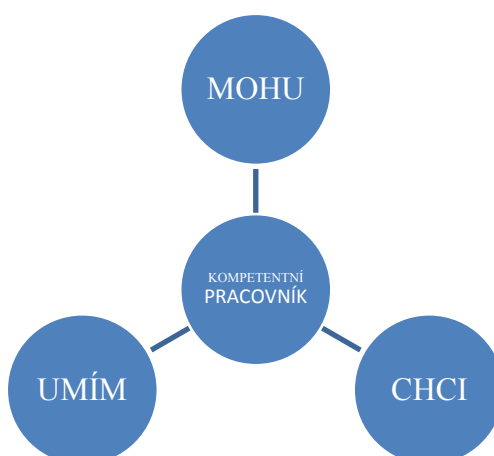
- samostatně se rozhodovat
- dotahovat věci do konce
- reagovat na měnící se podmínky
- sebevzdělávat se a učit
- být flexibilní
- být inovativní při řešení úkolů

Pojem kompetence lze také chápat ve dvou základních rovinách, a jak píše Plamínek, „Slovo kompetence se používá v manažerské praxi ve dvojím smyslu – jednak jako rozsah pravomocí a jednak jako způsobilost k úloze. V obou případech se tento pojem vyjadřuje k tomu, zda je konkrétní člověk kompetentní něco udělat.“ (Lhotková, 2012, str. 23). Jedná se tedy o dvě roviny tohoto termínu:

- kompetence od jiného
- kompetence od sebe

Hroník tyto dvě dimenze rozšiřuje ještě o třetí dimenzi, a tou je motivace.

Obrázek č. 5 – Tři dimenze kompetentního pracovníka (Lhotková, 2012 str. 23)



Podle Hroníka tato triáda „mohu – umím – chci“ zajistí veškeré činnosti, které povedou k dosažení cíle. Kompetentní pracovník:

- má pravomoci, kompetence od jiného – tedy může;
- má vlastnosti, schopnost, dovednosti, vědomosti a potřebné zkušenosti – tedy umí;
- je vnitřně motivovaný – tedy chce.

V případě řídicího pracovníka lze předpokládat, že bude mít i kompetence manažerské. Existují různé pohledy a modely manažerských kompetencí. Pro ilustraci lze uvést dva různé modely manažerských kompetencí, které uvádí Lhotková (Lhotková, 2012):

Pět základních manažerských kompetencí McBera:

- speciální vědomosti
- intelektuální zralost
- podnikatelská zralost
- mezilidská zralost
- pracovní zralost

Tři skupiny způsobilostí Golemana, Boyatzise a McKee:

- čistě technické dovednosti
- kognitivní schopnosti
- rysy emoční inteligence

Lze říci, že výše uvedené kompetenční modely manažerů se shodují především v tom, že manažer musí mít vědomosti, které souvisejí s jeho odbornou zaměřeností, musí být pracovně zralý, tzn. odpovědný, a zároveň se předpokládá, že bude zdatný v mezilidských vztazích a emočně vyzrálý.

Detailně se kompetencemi ředitele školy z hlediska charakteru jeho práce zabývali i autoři knihy „Kompetence řídicích pracovníků ve školství“ (Lhotková, 2012, str. 44 – 55) a definovali základní oblasti kompetencí ředitelů škol:

a) Kompetence ředitele školy podle školských předpisů

Z hlediska práva a povinností ředitele školy byly již v kapitole 3. 1. zmíněny základní požadavky a odborné předpoklady pro výkon práce ředitele školy, a také jeho

odpovědnosti související s chodem školy. Podobně kompetence v oblasti vzdělávání se vztahují k profesním kompetencím a odborné kvalifikaci nejen ředitele školy, ale také dalších pedagogických pracovníků.

b) Kompetence ředitele jako zástupce zaměstnavatele

Kompetence ředitele jako zástupce zaměstnavatele se projevují a uplatňují především v pracovně právních vztazích.

c) Kompetence ředitele jako statutárního zástupce právnické osoby

Ředitel jako zástupce právnické osoby vystupuje navenek, prezentuje školu a uplatňuje řadu i neškolských právních předpisů.

Autoři (Lhotková, a další, 2012 str. 82) také vymezili kompetenční model nejen pro ředitele škol, ale i pro střední management¹⁵. Kompetenční model ředitele školy vymezuje tyto kompetence, které jsou potřebné pro pracovní tuto pozici:

Obrázek č. 6 – Kompetenční model ředitele školy



¹⁵ Pojem střední management doposud není v českém školství jasně definovaný ani legislativně vymezený, v současné době jej představují zástupci ředitelů škol či vedoucí učitelé

- Lídrovské – tvorba a naplňování vize školy, prezentace a propagace školy, motivace pracovníků
- Manažerské – stanovení strategie, personální činnosti, zajištění dalších finančních zdrojů, výkon manažerských funkcí
- Odborné – znalost právních a ekonomických předpisů, znalost školského kontextu, komunikační schopnosti, jazykové vybavení
- Osobnostní – time management, seberozvoj, schopnost sebereflexe, přijímání rozhodnutí, práce se stresem
- Sociální – sestavování týmů, řešení problémů a konfliktů, zvládání odporu, spolupráce s partnery, akceptování podmínek
- Řízení a hodnocení edukačního procesu – plánování a vytváření kurikula, evaluace procesu, implementace nových poznatků do edukačního procesu, využívání zpětné vazby pro zlepšování procesu

4.2.3 Specifika práce ředitele mateřské školy

V předchozí kapitole byly specifikovány nejen kompetence ředitele mateřské školy, ale také jeho tři role – manažera, lídra a vykonavatele. Lze říci, že práce nejen ředitelů mateřských škol má svá specifika na rozdíl od jiných pracovníků na vedoucích pozicích mimo oblast školství.

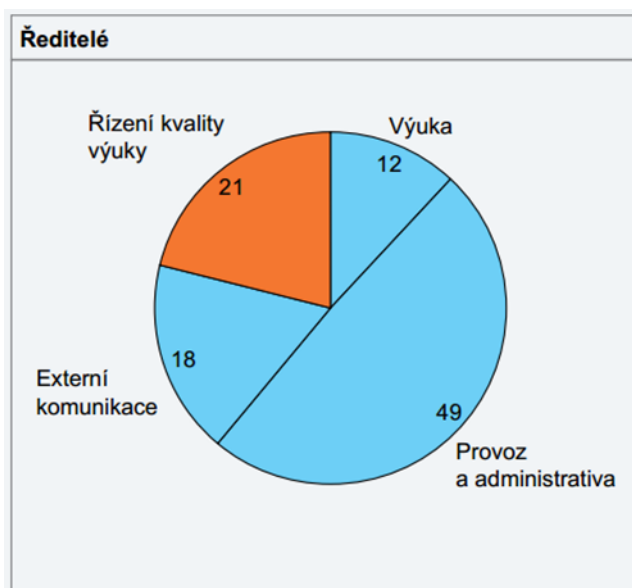
Ředitel mateřské školy je pedagogickým pracovníkem

Ředitel mateřské školy řídí pedagogický proces a také se aktivně tohoto procesu účastní jako učitel. Míra času výchovně vzdělávací práce je dána počtem tříd. Činnosti a povinnosti vykonávající v této roli byly již popsány v kapitole role ředitele mateřské školy.

V souvislosti se specifiky této role je třeba se zamyslet nad tím, do jaké míry lze propojit roli vykonavatele s rolí manažera v prostředí mateřské školy. Činnosti v roli vykonavatele vyžadují nejen běžné znalosti, vědomosti, dovednosti, ale i takové, které je třeba pro práci s předškolními dětmi – dovednost komunikovat s dětmi předškolního věku, znát jejich specifika, zajišťovat nejen výchovu a vzdělávání, ale také zajistit bezpečné sociální

prostředí (adaptace, pláč...), základní obslužné činnosti dětí, ale také zajistit základní hygienické potřeby dětí. Obrázek číslo 7 popisuje rozložení pracovního času ředitele školy.

Obrázek č. 7 – Ředitelé v ČR a jejich čas strávený jednotlivými aktivitami (rozdělení pracovního času v procentech)



(zdroj – tzv. McKinsey zpráva)

Bylo zjištěno, že přibližně 50 % své pracovní doby stráví ředitelé¹⁶ řízením provozu a administrativními činnostmi, 20 % času se zabývají komunikací, 20 % řízením kvality výuky. Vlastní výuce věnují pouze 10 % ze svého času. Na rozdíl od ředitelů základních a středních škol nemají ředitelé mateřských škol k dispozici tolik finančních prostředků ze státního rozpočtu, aby některé administrativní činnosti a provozní záležitosti mohli delegovat na vlastní zaměstnance.¹⁷

Ve zprávě OECD (Santiago, 2012) je uvedeno specifikum, a to, že není vyžadováno před vstupem do funkce absolvování žádného vzdělávacího programu, ale teprve do dvou let studium pro ředitele školy, a tato povinnost je sledována Českou školní inspekcí

¹⁶ Přestože McKinsey zpráva se zabývala výzkumem ředitelů základních a středních škol, lze říci, že ředitelé mateřských škol mají velmi podobné podmínky pro svoji práci.

¹⁷ Jedná se o pracovní pozice sekretářky, účetního, školníka pro údržbu budovy. Tyto pozice nahrazuje zpravidla smlouvami s jinými právními subjekty, které pouze zpracovávají podklady pro účetnictví od ředitele školy. Ostatní činnosti zajišťuje ředitel vlastními zdroji či službami.

při každé kontrolní a inspekční činnosti ve škole. Ředitelé mají výraznou autonomii v rozhodování, přesto se prozatím rozvoji řízení v České republice věnuje příliš malá pozornost. Je zapotřebí další vzdělávání směřující k podpoře rozvoje „soft skills“ ředitelů škol, například odolnost vůči korupci, zlepšení komunikace s rodiči a komunitou. Tento termín znamená dovednosti, podle kterých je možno se vypořádat nejen s lidmi, jejich způsoby chování, ale i se sebou samotnými. „*Tímto pojmem se dnes označují faktory, jako jsou spolupráce komunikace, schopnost zvládat konflikty, atd.*“ (Peters - Kühlinger, 2007).

Z hlediska pedagogické činnosti je specifickým také i to, že ředitelem školy se stává bývalý učitel. Učitel, který byl na základě konkurzního řízení jmenován ředitelem, řídí školu a vede lidi hned od prvního dne. Tímto faktem se zabýval Trojan (Trojan, 2015, str. 32 – 35). Učitel se může stát ředitelem mateřské školy již po třech letech své učitelské praxe. Vzniká zde otázka – jsou tři roky praxe v pozici učitele mateřské školy dostatečné pro výkon funkce ředitele mateřské školy? Trojan realizoval výzkumné šetření s novými řediteli škol, a setkal se většinou se slovy: „*osamění, šok z reality, nepřipravenost na výkon funkce, druhý břeh, nepochopení, změna vztahů.*“ (Trojan, 2015, str. 35).

Kariérní systém ředitele mateřské školy

S rolemi a činnostmi ředitele mateřské školy bezprostředně souvisí i jeho profesní rozvoj. Řediteli mateřské školy zcela postačuje středoškolské vzdělání a studium pro ředitele škol v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Jiné další profesní zaměření není vyžadováno, není doposud nastaven ani žádný standard či profil ředitele školy. V prosinci 2016 proběhlo 1. čtení novely zákona o pedagogických pracovnících, jehož hlavním změnou je zavedení kariérního řádu pro učitele.¹⁸ Ministryně školství Kateřina Valachová jej považuje za nejdůležitější prioritu roku 2017¹⁹, která by měla přinést i změnu ve financování škol a spravedlivější rozdělování peněz. Základem tohoto řádu je třístupňový standard učitele, který znamená pro učitele novou kariérní cestu – cestu rozvoje profesních kompetencí v oblasti profesního rozvoje učitele, v oblasti pedagogické činnosti a v oblasti podílu učitele na rozvoji školy. Tento návrh kariérního systému je zacílen na kvalitu školy, zlepšování práce učitelů a ke zlepšování výsledků žáků, ale zcela

¹⁸ 7. dubna 2017 kariérní řád učitelů poslanci ve třetím čtení schválili, poté bude schvalován v Senátu.

¹⁹ <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/ministryne-skolstvi-predstavila-sve-priority-na-rok-2017>

opomíjí kariérní cestu ředitele školy, přestože ředitel školy je klíčový faktor v rozvoji kvalitní školy, který ovlivňuje nejen kvalitu výchovy a vzdělávání, ale i výsledky tohoto procesu. V McKinsey zprávě (McKinsey, 2010, str. 35) bylo poukázáno na to, že ředitelé českých škol jsou příliš zatíženi administrativou, a ve prospěch zlepšování kvality je nutné jasně definovat standardy, které mají ředitelé splňovat. Jako příklad uvádí standardy ředitele v kanadském Ontariu, kdy ředitel odpovídá za pět oblastí, a pro každou z nich jsou jasně definovány požadované dovednosti, znalosti a přístupy.

Jmenování ředitele školy a politický vliv na výkon funkce ředitele školy

V textu popisující pojem ředitel mateřské školy bylo zmíněno, že se ředitel stává ředitelem školy na základě jmenování zřizovatelem školy. Nejen v tomto schvalovacím procesu, ale i v dalším působení ředitele školy lze vidět možná úskalí.

Jedním z nich je šestileté období, před jehož ukončením může zřizovatel bez jakéhokoli důvodu vyhlásit konkurs, a ředitele tak ke konci tohoto období odvolat. Poté, pokud chce ředitel nadále vykonávat svoji funkci, musí ji nejen obhájit v konkurzním řízení, ale také být konkurzní komisí vybrán a současně znovu jmenován zřizovatelem školy. S tím souvisí i další úskalí, a tím může být politický vliv na jmenování ředitele, neboť zřizovatel je politik, který mnohdy školství nerozumí. Zde se nabízí riziko právě možnosti zřizovatele ovlivnit výběr uchazečů, a tím i jmenování ředitele nejen podle pořadí úspěšnosti. Od roku 2012 bylo možné sledovat některé konkrétní případy podezřelých konkurzních řízení.²⁰

Vzájemným vztahem zřizovatel politik – ředitel školy se zabýval ve svém článku Filip Kuchař. Byl inspirován články, které se zabývaly různými rolemi ředitele, které po něm požaduje dnešní školský systém a také tím, že ředitelé „*Mezi strašáky své práce pak často zařazují zřizovatele, politika, který jim nerozumí a brzdí je v jejich práci,*“ (Kuchař, 2013) a položil si otázku, zda ředitelé škol umí pochopit a ohodnotit rozsah práce, vize politika. Na základě rozhovorů zjistil vzájemné nepochopení, které není dáno nechutí, ale tím, že politik je příliš vzdálen od prostoru, ve kterém probíhá vzdělávání, přestože podle platné legislativy jsou to oba, kteří se společně na řízení vzdělávání podílejí. Navíc, je-li

²⁰ http://rakovnický.deník.cz/zpravy_region/vedeni-kraje-celi-kritice-i-kvuli-vyberu-reditele-na-obchodni-akademii-20150915.html

politikovi přiděleno místo v resortu, ve kterém nemá žádné zkušenosti, má pouze čtyři roky na seznámení. S tím pak souvisí odborná neznalost resortu. Na druhé straně je tu ředitel, který jako manažer prezentuje prostřednictvím školy školskou politiku svého zřizovatele, současně také plní cíle školy směrem ke spokojenosti nejen zřizovatele, ale také zaměstnanců, dětí, zákonných zástupců, kontrolních orgánů.

V této kapitole byl teoreticky vymezen pojem ředitel mateřské školy, jeho předpoklady pro výkon této funkce a také oblasti, ve kterých ředitel školy odpovídá za kvalitu poskytovaného vzdělávání, a to vůči klientům, jimiž jsou kromě dětí, zákonných zástupců také zaměstnanci, zřizovatel a celé společnosti. Ředitel mateřské školy zastává současně tři základní role – role manažera, lídra a vykonavatele, a tyto se role se prolínají. Definovány a popsány byly kompetence ředitele mateřské školy a představeny kompetenční modely. Kapitulu uzavírají vybraná specifika práce ředitele mateřské školy související nejen s jeho rolemi, ale také specifika spojená s určitými úskalími.

Následující kapitola popisuje evaluační systém a k tomuto popisu využívá strategické dokumenty vzdělávací politiky v České republice a různé pohledy a tendence k evaluaci vedoucích pracovníků ve školství.

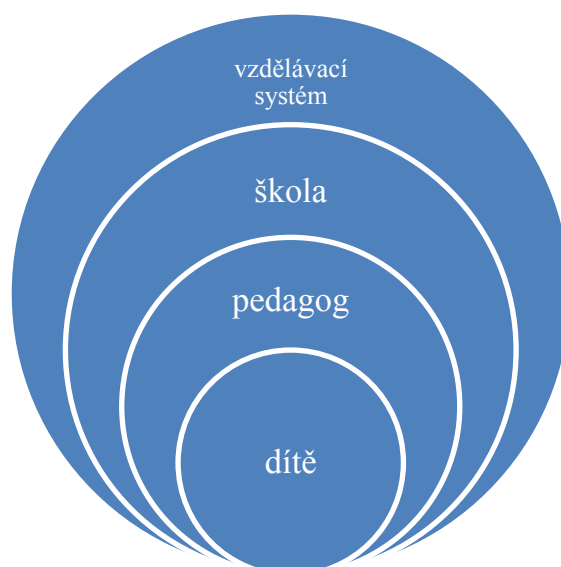
5 Evaluace ředitele mateřské školy

Milan Pol (Pol, 2010) uvádí příčiny, proč se evaluace jako teoreticko-praktická disciplína vyvíjí velmi rychle. Jednou ze stěžejních příčin je nejen tlak na kvalitu a efektivitu práce, ale také požadavek akontability ve veřejném sektoru. Proto v případě vedoucích pracovníků škol roste význam jejich role, a je kladen důraz na evaluaci vedoucích pracovníků. Předpokládá se totiž, že efektivní a úspěšné vedení a řízení školy přispívá k podpoře dětí, žáků. Stále více je zdůrazňováno celoživotní vzdělávání a učení vedoucích pracovníků, a hodnocení stejně jako sebehodnocení je chápáno jako významná součást tohoto procesu. Ředitel školy je také tím, kdo podporuje spolupráci v rámci školy, podporuje profesní růst učitelů, ale současně prezentuje školu i v rámci vnějších vztahů. Ředitel školy se současně pohybuje ve třech rolích – jako učitel, ale také ovládá prvky řízení a vedení. V posledních letech v souvislosti s technologickým rozvojem jsou na ředitele škol také kladeny větší požadavky na jeho technologické dovednosti, na schopnost pracovat s daty. Existuje mnoho dalších činností, které ředitel školy musí zvládat, byly vymezeny již textu, který se zabýval rolemi a kompetencemi ředitelů. Pol uvádí, že výčet všech činností není úplný, *„naznačuje však některá zásadní očekávání vztahovaná k práci vedoucích pracovníků škol, která se v řadě případů specificky odrážejí ve snahách o evaluaci této činnosti.“* (Pol, 2010, str. 9).

Ve zprávě OECD o hodnocení vzdělávání (Santiago, 2012) se uvádí, že hodnocení v České republice probíhá na základních čtyřech úrovních:

- 1) na úrovni vzdělávacího systému, které se uskutečňuje prostřednictvím mezinárodních šetření;
- 2) na úrovni školy je prováděno Českou školní inspekcí a vlastním hodnocením školy;
- 3) na úrovni učitele hodnocení probíhá především ze strany ředitele podle vlastních kritérií, neboť doposud neexistují národní standardy;
- 4) na úrovni žáka znamená využití široké škály nástrojů hodnocení na úrovni školy při každodenním hodnocení ve škole, ale také hodnocení formou externích zkoušek.

Obrázek č. 8 – Čtyři úrovně hodnocení vzdělávání v České republice



V prostředí mateřské školy se jedná o sledování vzdělávacích pokroků dětí a jejich připravenost pro zahájení povinné školní docházky, je prováděné především učitelem. Ředitel mateřské školy odpovídá za kvalitu pedagogického procesu, a proto je proces evaluace odpovědností a povinností ředitele mateřské školy. Pro pedagoga mateřské školy může mít evaluace hned několik významů:

- může být prostředkem vyhodnocování úrovně přímé pedagogické činnosti;
- řediteli školy poskytuje zpětnou vazbu o dosahování stanovených cílů;
- pedagogům poskytuje získání zpětné vazby o jeho práci;
- poskytuje možnost zjistit vzdělávací potřeby pedagogů mateřských škol z hlediska cílů školy;
- umožňuje specifikovat vzdělávací potřeby a jejich aplikaci v pedagogické práci;
- ovlivňuje personální činnosti spojené s motivací, podporou rozvoje pedagogů a odměňováním pedagogů;
- může pomoci pedagogům uvědomit si význam svojí práce, reflektovat svoje silné a slabé stránky, plánovat svůj budoucí profesní rozvoj.

Kvalita a úroveň školy je vyhodnocována Českou školní inspekcí a vlastním hodnocením školy. Česká školní inspekce se zaměřuje především na hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání, analyzuje informace o vzdělávání dětí a žáků, zjišťuje a hodnotí naplnění školního vzdělávacího programu a jeho soulad s rámcovým programem, vykonává veřejnosprávní kontrolu využívání finančních prostředků státního rozpočtu. Vlastní hodnocení školy je především autoevaluačním nástrojem (Kekule, 2011), jehož cílem je především vlastní vyhodnocení podmínek, obsahu a průběhu vzdělávání, výsledků vzdělávání dětí, posouzení klimatu školy, profesní rozvoj pracovníků, a které může být iniciováno a realizováno nejen samotným ředitelem školy, ale i dalšími aktéry, které může ředitel do tohoto zapojit – pedagogové školy, ostatní zaměstnanci či zákonní zástupci dětí. dovednostem, schopnostem a k potřebám další profesního rozvoje.

Výše byly vymezeny čtyři základní úrovně hodnocení, v nichž je však jasně zřetelná absence ředitele školy. Toto uvádí i závěr zprávy OECD (Santiago, 2012), kde se uvádí, že doposud neexistuje rámec hodnocení ředitelů škol, a také chybí propojenost hodnocení ředitele s hodnocením školy, i když mnohdy zřizovatelé využívají právě zprávu České školní inspekce k hodnocení ředitele. Česká školní inspekce se podle zjištění snaží vyhodnocovat některé rysy vedení a řízení, ale zaměřuje se především na dodržování souladu s danými předpisy, a velmi omezeně se věnuje řediteli, jeho znalostem, dovednostem, schopnostem a k potřebám další profesního rozvoje.

Významným rysem teorie i praxe evaluace, jak uvádí Pol (Pol, 2010, str. 9), je zásadní příklon k rozvojové perspektivě evaluace. To znamená, že evaluace je spojena se změnou a se snahou zkvalitňovat stav zhodnoceného procesu nebo jevu. Podle Pola představuje evaluace sled kroků. Evaluace je krok první, poté následuje krok druhý, který má za cíl změnu či diskusi o možnosti změny. Pokud tento druhý krok nenastane, stává se evaluace zcela zbytečnou. Významem evaluace je tedy nejen samotný proces, ale především i rozvojová perspektiva, která je zaměřena na rozvoj kvality. Na základě instrumentů vytvořených v rámci iniciativy *Effective Leadership for Continuing Professional Development in Schools* uvádí příklad některých oblastí práce vedoucích pracovníků škol – kulturní charakteristiky, znalosti a odborné kvality, které jsou posuzovány na pěti úrovních od statického stavu po optimální úroveň. V odborné literatuře se často používají pojmy

vedení a řízení, ale ve zdrojích popisujících zaměření evaluace vedoucích pracovníků škol bývá spíše používán pojem řízení v širším slova smyslu, a zahrnuje i vedení, a uvádí na příkladu Rakouska: (Pol, 2010, str. 11)

- *Řízení*
- *Organizace a administrace školy*
- *Podpora odborného růstu učitelů*
- *Styly vedení*
- *Rozdělení úkolů v rámci učitelského sboru*
- *Tok informací*
- *Rozhodovací procesy ve škole*

Za velmi významné považuje Pol vzájemné propojení evaluace vnější a vnitřní, protože „oba přístupy mohou vytvořit zdravý systém pro rozvoj školy“ a „pouze smysluplná kombinace obou může do budoucna podporovat kvalitu a efektivitu práce školy.“ (Pol, 2010, str. 11). Toto vnímá jako významný faktor evaluace vedoucích pracovníků ve školství, i když realizace není příliš snadná, neboť je zapotřebí i dostatečné sebekritičnosti. Z hlediska procesu evaluace se přiklání podobně jako J. Bradley Cousins nebo Jean Kingová (Alkin, 2004) spíše k aktivní účasti na evaluaci především samotného ředitele školy, který by měl být zapojen do všech částí evaluačního procesu, měl mít možnost diskutovat o účelu, kritériích a cílech evaluace. Tento participativní a dialogický přístup by měl umožnit také nejen vytvářet plány postupu, ale také realizovat i případné změny vedoucí k rozvoji ředitele školy.

Je zcela evidentní, že evaluace ředitele školy není jednorázový proces či příležitost, ale jedná se o cyklický a systematický proces, který je rozložen do jednotlivých fází. Pol uvádí například fáze Smitha: (Pol, 2010, str. 12)

Obrázek č. 9 – Fáze procesu evaluace

1	2	3	4	5	6	7
Plánování evaluace	Stanovení priorit	Výběr priorit	Sběr dat	Analýza dat	Informace o výsledcích	Využití dat

Lze říci, že evaluace je procesem, krej využívá výzkumných metod a je také jako výzkum chápán. Potenciálem využití výzkumných metod se zabýval Donald Campbell a také Suchman (Alkin, 2004), zajímal je rozdíl mezi evaluací a evaluačním výzkumem, který se opírá právě o empirický výzkum. Podle nich by evaluace měla přispívat k dalšímu rovoji osobních i pracovních schopností a vést k dalšímu kariérnímu postupu. Ředitel mateřské školy by měl nalézt uspokojení z vykonávané práce, a priority a zájmy školy by ztotožňoval se zájmy osobními.

Z tohoto vyplývá, že evaluace je nástrojem rozvoje ředitele mateřské školy směřující k perspektivám. Pojem rozvoj z hlediska tradičního přístupu chápe Koubek (Koubek, 2012, str. 17 – 18) jako rozvoj pracovních i osobních schopností, rozvoj pracovní kariéry, který směřuje k vnitřnímu uspokojení z vykonávané práce, a dokonce až ke ztotožnění zájmů pracovníka se zájmem organizace. Uvádí však ještě další přístupy a názory, které se zaměřují na jiné priority. Jedním z nich jsou například práce vytvořené American Society for Training and Development²¹, které uvádí pořadí a výčet hlavních úkolů (Koubek, 2012, str. 19):

- zlepšení kvality pracovního života;
- zvýšení produktivity;
- zvýšení spokojenosti pracovníků;
- zlepšení rozvoje pracovníků jako jedinců i kolektivů;
- zvýšení připravenosti na změny.

Zároveň popisuje aktivity, které souvisejí s naplněním výše uvedených úkolů. Jednou z nich je také vzdělávání a rozvoj pracovníků, který zahrnuje nejen rozvoj zaměřený na klíčové znalosti, dovednosti, přístupy, ale zaměřuje se zároveň i na identifikaci potřeb pracovníků, plánování rozvoje.

²¹ Americká společnost pro vzdělávání a rozvoj (ASTD), od roku 2014 přejmenována na Asociaci pro rozvoj a talent (ATD) je neziskovou organizací zaměřenou na vzdělávání a výkonnost na pracovišti. ATD vytvořila kompetenční model, který se skládá ze tří vrstev – základní kompetence, odborné znalosti a role. Jedná se o referenční rámec kariérního růstu a profesního rozvoje. Cílem sdružení je podpora vzdělávání, profesního rozvoje a kariérního růstu pracovníků v různých oblastech. V Oblasti managementu se jedná o podporu manažerů, jak například vytvořit více produktivní pracovní síly, jak rozvíjet své zaměstnance, řídit jejich výkon a realizovat cíle. *Association for Talent Development* [online]. [cit. 2016-06-18]. Dostupné z: <https://www.td.org/>

V tomto procesu evaluace lze využít široké spektrum nástrojů zaměřených na evaluaci práce ředitele mateřské školy. Pol (Pol, 2010, str. 13 – 14) však zdůrazňuje potřebu kritického přehodnocení dříve, než se s nimi začne pracovat, a také vnímá kritiku nejednoznačnosti chápání a využívání evalučních nástrojů. To uvádí na příkladu nástrojů, které jsou nazývány různě, avšak mezi nimi neexistují rozdíly (například standardy, kritéria, indikátory...). Dodává, že dokud nebudou jasně formulovány kategorie vyjadřující to, co se od ředitelů očekává, a jak je hodnotit, evaluace nesplní svůj cíl a bude zcela zbytečná bez dostatečného dopadu na kvalitu práce ředitelů. Z hlediska přístupu k evaluaci ředitelů rozlišuje Pol dvě tendence, a to podle členění oblasti evaluace.

Tendence k integraci

Tendence k integraci je přístupem, který vzájemně propojuje jednotlivé oblasti života školy s vedením a řízením školy, jedná se o komplexní pojetí všech aspektů školního prostředí. Jako příklad uvádí profil sebehodnocení, který byl vytvořen autory projektu Quality evaluation in school education – European pilot project. A zahrnuje čtyři základní oblasti, které jsou rozpracovány do dalších podoblastí, jež mohou být dále rozšířeny o další aspekty: (Pol, 2010, str. 15)

- výsledky – znalost žáků, individuální a sociální rozvoj žáků, uplatnění žáků po ukončení školy;
- procesy na úrovni třídy – čas pro učení, kvality výuky, podpora žáků při učebních obtížích;
- procesy na úrovni školy – škola jako místo učení, škola jako společenské místo, škola jako pracoviště;

Tento přístup má své klady v komplexnosti přístupu a možnosti evaluace a vedení v širším kontextu, vedení a řízení je spojováno s konkrétními aktivitami. Na druhé straně lze pak vidět možné potíže při rozlišení oblastí fungování školy a řízením a vedením, neboť pak je zde riziko, že práce ředitelů škol bude hodnocena právě prostřednictvím a pouze na základě výsledků oblastí školní reality. Podobný systém lze hledat i v evaluaci českého vzdělávacího systému a v hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání Českou školní inspekcí, ale také například rodičovskou veřejností. Je prováděno komplexní hodnocení školy, ale dá se říci, že právě to, jaké jsou výsledky jednotlivých oblastí, tak je hodnocen i ředitel, avšak především z hlediska odpovědnosti za výsledky těchto oblastí,

nikoli za to, jakým způsobem jsou tyto oblasti řízeny, jakými kompetencemi je ředitel vybaven, aby dosáhl stanovených cílů ve všech aspektech hodnocení. Jednou z výzev zprávy OECD (Santiago, 2012) je skutečnost, která se týká právě hodnocení ředitelů školy podle toho, jak dodržuje právní předpisy, jak je naplňován školní vzdělávací program a jeho soulad s rámcovým programem. Jedná se tedy spíše o dodržování předpisů než sledování kvality.

Tendence k vyčleňování

Tendence k vyčleňování je jiným přístupem, který oblast vedení a řízení školy odděluje od ostatních oblastí života školy. Za pomoci tohoto přístupu je možnost se více detailně zaměřit pouze na řízení a vedení školy, avšak to může být i na úkor dalších konkrétních oblastí školy. Pol uvádí dva příklady tohoto přístupu na modelu rakouském a modelu v Jižním Tyrolsku. Rakouský model zahrnuje tzv. oblasti kvality: „*vyučování a učení; klima třídy a školy; vnitřní a vnější vztahy; řízení školy; odbornost a rozvoj pracovníků školy.*“ Jižní Tyrolsko se zaměřuje na: „*program škol (kurikulum); pracovní podmínky; vyučování; vedení; kontrola a personální rozvoj.*“ (Pol, a další, 2010 str. 17). Autor tento model připodobňuje k modelu České školní inspekce, avšak lze říci, že ho lze přirovnat i ke způsobu hodnocení ředitele školy, které se soustřeďuje především na kontrolu bez toho, aby byly zohledněny další oblasti školy. Toto téma je taktéž součástí zprávy OECD, kde se uvádí, že hodnocení, která jsou prováděna zřizovateli, nemají vliv na zlepšování školy, a vycházejí zejména z finančních výsledků školy. Zřizovatel se soustřeďuje především na provádění předběžné, průběžné a následné kontroly efektivního využívání finančních prostředků. Tyto výsledky jsou neveřejné, nemohou být tedy ani využity jako základ pro zlepšování kvality. Podobně se i Průcha (Průcha, 2009, str. 571 – 586) zabývá evaluací vzdělávání a školství v souvislosti s kvalitou a efektivitou vzdělávacích procesů, zaměřuje se však především také jen na kontrolní a monitorovací činnost České školní inspekce. Podobně hovořil i Trojan (Trojanová, 2013) o hodnocení ze strany zřizovatele, které je zaměřeno především na ekonomiku a je kladen minimální důraz na klima školy, a zároveň poukázal na absenci kompetenčního modelu ředitele a absenci kritérií pro hodnocení ředitelů škol.

Tendence k vyčleňování vedení a řízení je zaměřeno tedy především na to, aby hodnocení ředitele nebylo spojováno s hodnocením chodu školy, ale bylo zaměřeno přímo na oblasti řízení a vedení. Pol (Pol, 2010, str. 17 – 19) uvádí několik zahraničních příkladů struktury oblasti vedení a řízení. Za vyrovnaný nástroj, který vystihuje dynamiku práce ředitelů škol ve smyslu současné pozornosti vedení a řízení, uvádí na příkladu Anglie, která využívá nástroj, jenž specifikuje standardy pro ředitele školy – *National Standards for Headteachers*:

- profilace budoucího směřování
- vedení procesů učení a vyučování
- rozvoj sebe sama a práce s druhými
- řízení organizace
- zajišťování akontability
- posilování školní pospolitosti

Jinou, zajímavou strukturu oblastí vedení a řízení prezentuje na příkladu státu Connecticut, který na rozdíl od předchozího modelu klade důraz na rozmanitost, na etickou dimenzi, na spojení evaluace, odborného růstu a rozvoje školy:

- vzdělaný a vychovávaný jedinec
- proces učení
- proces vyučování
- rozmanitost pohledů
- cíle školy
- kultura školy
- standardy a hodnocení
- zkvalitňování práce školy
- odborný rozvoj
- integrace hodnocení zaměstnanců, odborného růstu a zkvalitňování práce školy
- organizace, zdroje a postupy ve škole
- vztahy školy s vnějším prostředím

Na dalších příkladech, které uvádí, je však patrné, že lze velmi těžko oddělit a rozlišit pohled na práci ředitelů a výsledky školy jako takové.

Evaluační a možnosti hodnocení ředitelů škol bylo hlavním tématem Kulatého stolu (Trojanová, 2013), který v listopadu 2011 pořádalo Centrum školského managementu Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Téma bylo vybráno z důvodu jeho aktuálnosti v souvislosti s možností vyhlášení konkurzů na základě nově legislativně vymezeného šestiletého funkčního období. Bylo poukázáno na to, že současným trendem hodnocení ředitelů škol je upřednostňování kvantitativních údajů a potlačování kvalitativních hodnot, tedy je větší důležitost kladena právě na správnou vykázanost dat v tabulkách. V hlavním programu zazněly dva referáty, které se týkaly hodnocení ředitelů z pohledu zřizovatele a z pohledu ředitele školy. Z pohledu zřizovatele vyplynulo, že hodnocení ředitelů může být:

- neřízené – s ohledem na znalost místních podmínek, intuitivní bez kritérií nebo na základě podkladů České školní inspekce, nebo
- řízené – na základě konkrétních kritérií, která se vyznačují obecností, převahou subjektivní složky, zaměřené na ekonomickou stránku školy, a to vše bez ohledu na klima školy.

Během konference byla zdůrazněna důležitost evaluace ředitele z hlediska vize školy, jejího naplňování, kvality pracovníků a otevřenosti školy. Na závěr zazněla velmi zajímavá témata a výzvy související s kvalitní školou a její ředitelem:

- pojmenovat kvalitu školy a popsat ji měřitelnými kritérii;
- vytvořit kariérní systém pro ředitele²²;
- zavést periodické hodnocení ředitelů škol v oblasti kvality školy;
- zajistit manažerský plat;

a současně byly otevřeny otázky:

²² Podle zprávy OECD (Santiago, 2012) existují výzkumy, které dokazují důležitost vedení školy, ale přesto se ukazuje, že tato pozice je nedoceněna. Přestože ředitel školy hraje klíčovou roli v systému vzdělávání a disponuje mnohými pravomocemi a odpovědnostmi, neodráží se to v kariérním řádu, protože žádný vlastně neexistuje. Kromě nedostatečné profesní přípravy je zde i absence uznání a nedostatečné odměňování.

- lze vůbec pojmenovat použitelná kritéria pro kvalitu ředitele školy?
- přispívá zřizovatel k rozvoji ředitelů škol?
- ředitelé v České republice mají unikátní postavení a nikde nemá ředitel tolik kompetence ve smyslu odpovědnosti a pravomocí – jsou opravdu všechny hodnoceny?

Ředitelé škol mají skutečně velkou autonomii. Ta je spojena nejen s pravomocemi ale i obrovskou odpovědností, a hlavním kritériem hodnocení jejich práce je především hospodaření školy, které má vliv na to, že ředitelé mnoho pracovního času tráví právě administrativními povinnostmi, a tím méně věnují pedagogickému procesu. Jednou z výzev zprávy OECD (Santiago, 2012) je zohlednění aspektů hodnocení v souvislosti s jeho kompetencemi a povinnostmi, a nutnost změnit celkovou koncepci hodnocení zřizovateli směrem k posílení role ředitele školy jako vedoucího pedagogického pracovníka. Na základě příkladů praxe hodnocení ředitelů škol v zahraničí, jejichž snahou je synergické spojování formativních a sumativních hodnocení zevnitř i zvnějšku školy, akcentuje na nutnost širšího pohledu a zohlednění konkrétních specifik školy a vnímání řízení a vedení školy v souvislosti s celkovým chodem školy. Evaluace ředitelů škol je chápána jako velká výzva pro budoucnost, kdy bude prosazována dialogická, nedestruktivní, participativně laděná evaluace zaměřená „na zjišťování stavu i možnosti jeho změny.“ (Pol, 2010).

6 Shrnutí teoretické části

V teoretické části práce byly definovány a vzájemně porovnány definice pojmu evaluace. Tento pojem je chápán jako systematický a strukturovaný proces, který umožňuje nejen poskytování zpětné vazby, ale výsledky evaluace mohou být využity k dalšímu rozhodování a rozvoji. Pojem evaluace byl současně teoreticky obohacen pomocí evaluačních teorií, které vymezují evaluaci jako proces, který má dvě hlavní východiska. První východiskem je akontabilita, a v oblasti řízení vzdělávání ji lze chápat jako odpovědnost vzdělávacích institucí za kvalitu a kvantitu poskytovaných služeb vůči svým klientům. S tím souvisí i definování cílů evaluace a využití jejích výsledků směrem k dalšímu rozvoji. Metodologie, tedy správný výběr metod evaluace, je druhým východiskem procesu evaluace. Cílem evaluace je nejen chápat evaluovaný objekt jako celistvý komplex, ale také možnost zjištění z tohoto procesu využít nejen k vyhodnocení, ale především k dalšímu rozvoji a perspektivám evaluovaného, v případě této diplomové práce se jedná o ředitele mateřské školy.

Role, kompetence a především odpovědnosti ředitele byly vymezeny v další části závěrečné práce. Ředitelé škol mají velmi významnou úlohu, ve velké míře se však věnují administrativním činnostem a to na úkor řízení pedagogického procesu. Přestože má ředitel klíčovou roli a odpovědnost, tato skutečnost se doposud nepromítla do kariérního řádu pro ředitele škol. Česká školní inspekce realizuje evaluační proces, který je zaměřen na hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání. Součástí je i oblast řízení školy, akcent je kladen především na kontrolu dodržování právních předpisů. Zřizovatelé a další kontrolní orgány posuzují a hodnotí ředitele podle ekonomických aspektů a téměř žádná pozornost není věnována schopnostem ředitele usměrňovat pedagogický proces i potřebám jeho profesního rozvoje. Ředitele mateřských škol lze přesto považovat za jedny z klíčových aktérů, kteří ovlivňují kvalitu předškolního vzdělávání.

7 PRAKTICKÁ ČÁST

8 Formulace problému

Teoretická část byla zaměřena na popis základních pojmů a evaluačních teorií, byly vymezeny role, kompetence a specifika práce ředitele mateřské školy. Na základě odborné literatury vyplynulo, že evaluace je chápána jako systematický, komplexní proces zahrnující kvalitativní a kvantitativní metody, umožňující různé přístupy, a má v sobě zahrnuty především prvky perspektivy, tedy evaluace ředitele mateřské školy je nástrojem jeho rozvoje. Poslední část teoretické části byla věnována tématu evaluace ředitele mateřské školy jako nástroje jeho rozvoje a podpory. Současné postavení ředitele školy pojmenovali autoři takto: *„řídící pracovníci ve školství jsou dosud málo vnímanými, chápanými a také málo oceňovanými postavami našich škol.“* (Lhotková, a další, 2012 str. 11).

Jaké je lze tedy vnímat současné postavení ředitelů mateřských škol?

- ředitelé škol nemají systematickou podporu
- neexistují standardy ředitele mateřské školy
- neexistuje kariérní řád ředitele
- existuje nejistota způsobená možnou politizací funkce

Cílem praktické části diplomové práce je zjistit a popsat napětí mezi představami a skutečností evaluace ředitelů mateřských škol, a to z pohledu České školní inspekce a z pohledu ředitelů mateřských škol.

Cíl výzkumného šetření:

Nabízí v poslední době (2013 – 2017) Česká školní inspekce nějaké změny, které se zaměřují na podporu ředitelů mateřských škol? Pokud ano, jak jsou řediteli škol vnímány?

9 Cíl výzkumného šetření

Cílem šetření bylo zjistit, zda existují a jsou Českou školní inspekcí v posledních letech (2013 – 2017) realizovány změny, které by směřovaly k podpoře a rozvoji ředitelů mateřských škol, a pokud ano, jak jsou tyto změny řediteli mateřských škol vnímány. Do výzkumného šetření byl zapojen zástupce České školní inspekce a ředitelé mateřských škol v rámci celé České republiky.

Pro výzkumné šetření byly stanoveny následující výzkumné předpoklady (tvrzení):

1. předpoklad:

Přístup České školní inspekce se mění, a to směrem k metodické a poradenské podpoře ředitele mateřské školy.

2. předpoklad:

Informační systém České školní inspekce ředitelé mateřských škol znají, využívají ho a vnímají jako podporu ze strany České školní inspekce.

3. předpoklad:

Zjištění České školní inspekce jsou využívána pro tvorbu vzdělávací politiky České republiky.

10 Metody výzkumného šetření

10.1 Polostrukturovaný rozhovor

Polostrukturovaný rozhovor je technikou, „*kteřá se neopírá o písemné vyjádření respondenta, ale vychází z ústní komunikace.*“ (Pelikán, 2007, str. 119). Jeho smyslem je získání odpovědí na předem promyšlené a připravené otázky, ale i zároveň ponechání možnosti dotazujícího vložit další otázky a umožní tak bezprostředně reagovat na respondentovi odpovědi. Výhody rozhovoru mohou spočívat především v možnosti ihned bezprostředně reagovat na odpovědi respondenta dalšími dotazy, a tím možnost blíže specifikovat a zpřesnit odpověď. Neverbální projevy respondenta rovněž napomáhají sledovat bezprostřední reakce dotazovaného a tím i poznávat jeho osobnost, momentální naladění a postoje k určitému tématu. Hlavní nevýhodou rozhovoru je nejen možnost oslovit větší množství respondentů najednou, ale také pořízení záznamu. Pelikán (Pelikán, 2007, str. 123) uvádí, že dotazovaný, pokud si je vědom, že je rozhovor nahráván, může zpozornět, či hovořit jiným stylem, než je u něj obvyklé nebo není vůbec ochoten pokračovat v rozhovoru. Švaříček a Šedřová (Švaříček, 2007, str. 179 – 181) ve své publikaci doporučují, aby byl rozhovor zaznamenán nejlépe na záznamové zařízení (audio, video), a teprve po ukončení pak hovor přepsat. V současné době s rozvojem informačních technologií lze pořídit i nahrávku přímo do telefonu. Tento způsob záznamu umožňuje se k rozhovoru kdykoli vracet. Vlastní polostrukturovaný rozhovor byl předem sestaven tak, aby obsahoval otázky kontaktní a identifikační (zajištění anonymity, souhlas s nahráváním rozhovoru, téma rozhovoru) a hlavní, tvořící jádro rozhovoru s cílem získat co nejdetailnější informace.

Cílem polostrukturovaného rozhovoru se zástupcem České školní inspekce bylo získat informace, které se týkají změn v přístupu a podpoře ředitelů mateřských škol ze strany České školní inspekce, a také, zda jsou využívány výsledky zjišťování poskytovány pro vzdělávací politiku České republiky.

Polostrukturovaný rozhovor s ředitelkami mateřských škol byl zaměřen podobně jako dotazníkové šetření, ale s cílem ještě více specifikovat do hloubky danou problematiku.

10.2 Dotazník

Dotazník bývá považován za jednu z nejpoužívanějších technik nejen v pedagogickém výzkumu, ale velmi často je používán ve výzkumech sociologických, demografických, psychologických a jiných dalších, které se zabývají člověkem. Dotazníková metoda má svá pozitiva, ale na druhé straně také negativa. Za přednost dotazníku lze považovat jeho snadnou administraci dat, lze jím oslovit velký počet respondentů najednou. Dotazník také umožňuje získat informace, které nelze získat jinou technikou, například názory, postoje respondentů. Lze takto získat velké množství dat a informací, které mohou být snadno zpracovatelné. Na jedné straně dotazník umožňuje získat stanoviska, názory respondentů, na druhé straně však je třeba počítat se subjektivitou odpovědí. Nevýhodou dotazníku může být rovněž prostor, který je otázkami vymezen a s tím i možnost odpovědi a nutnosti výběru jedné varianty. Dalším úskalím může být postřehnutí záměru zadavatele dotazníku a přizpůsobení se tomu, popřípadě odpovídá tak, jak je od něj očekáváno.

Při konstrukci vlastního dotazníku bylo třeba zajistit, aby otázky byly formulovány neutrálně a nebylo možné předvídat názor tazatele. Byly použity otázky identifikační především faktografického charakteru (kraj, velikost školy, počet let praxe), otázky uzavřené a polouzavřené, které nabídly kromě výběru varianty i doplňující, upřesňující odpovědi.

Dotazníkové šetření bylo zaměřeno na to, zda ředitelé mateřských vnímají nějaké změny v přístupu České školní inspekce, a do jaké míry je využíván informační systém České školní inspekce.

11 Charakteristika výzkumného vzorku

11.1 Polostrukturovaný rozhovor

Zástupce České školní inspekce

Osobní rozhovor proběhl s Mgr. Ivetou Kučerovou, školní inspektorkou a odborníkem na předškolní vzdělání.

Ředitelé mateřských škol ze Středočeského kraje

Polostrukturovaný rozhovor byl uskutečněn s pěti ředitelkami mateřských škol ve Středočeském kraji po ukončení dotazníkovém šetření.

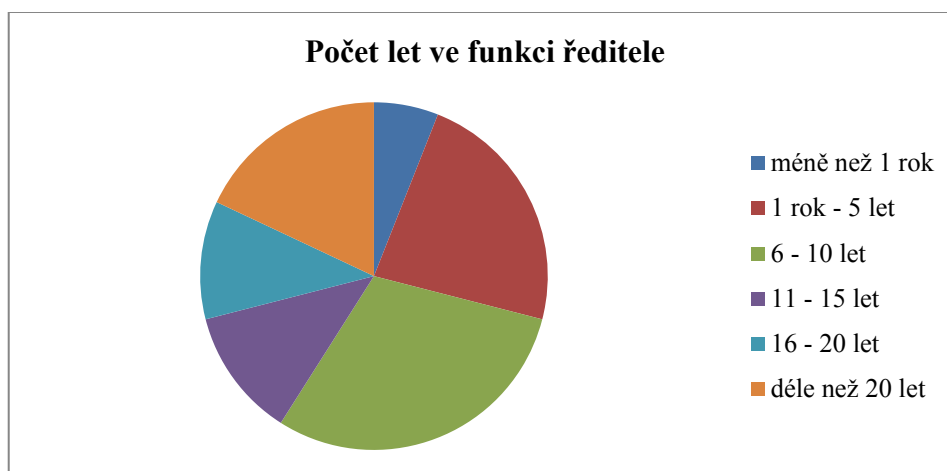
11.2 Dotazník

Základním souborem výzkumného dotazníkového šetření byly ředitelé mateřských škol v České republice. Jedná se o 2 404 ředitelů mateřských škol z 2 404 mateřských škol zřízených obcí jako samostatné příspěvkové organizace. Výběrový soubor tvořilo 20 ředitelů z každého kraje České republiky včetně Prahy. Celkem bylo osloveno 280 ředitelů mateřských škol. Charakteristika výběrového souboru byla dána krajem, velikostí školy a počtem let ve funkci ředitele mateřské školy. Adresy škol byly získány na stránkách Ústavu pro informace ve vzdělávání²³.

Dotazníkového šetření se účastnilo celkem 121 ředitelů z České republiky. Nejvíce byli zastoupeni ředitelé z krajů Středočeského, Libereckého, Ústeckého a z Prahy. Nejméně se účastnili ředitelé z krajů Zlínského a Olomouckého. Jelikož byl vzorek respondentů vzhledem k návratnosti nedostatečný, analýza dat podle kraje nebyla dále používána. Nejvíce byli zastoupeni ředitelé z obcí do 1 000 obyvatel (31 %) a nejméně z obcí od 150 000 do 500 000 obyvatel (2 %).

²³ <http://stistko.uiv.cz/registr/vybskolrn.asp>

Graf č. 1 – Počet let ve funkci ředitele mateřské školy



Z grafu č. 1 vyplývá, že dotazníkového šetření se účastnili nejvíce ředitelé mateřských škol, kteří tuto pozici vykonávají 6 – 10 let (30 %), 1 rok – 5 let (23 %) a ti, kteří jsou ve funkci déle než 20 let (18 %). Nejméně byli zastoupeni ředitelé s praxí do jednoho roku (6 %). Lze říci, že ředitelé s nejmenší délkou v pozici mají také nejmenší zkušenosti z inspekční činnosti. Nelze však jednoznačně potvrdit, že čím více let v pozici ředitele, tím i více inspekčních návštěv. Při podrobné analýze bylo zjištěno, že jeden respondent je ve funkci ředitele 1 rok – 5 let, a zároveň absolvoval 2 – 3 inspekční návštěvy. Opačným příkladem je respondent, který za 11 – 15 let v pozici ředitele školy byl navštíven Českou školní inspekcí jednou. Tato zjištění mohou být ovlivněna jednak počtem škol, kde mohl být respondent ve funkci ředitele, nebo také případnou následnou kontrolní činností České školní inspekce.

12 Průběh výzkumného šetření

12.1 Polostrukturovaný rozhovor se zástupcem České školní inspekce

V lednu 2017 byl osloven náměstek ústředního školního inspektora PhDr. Ondřej Andrys, MAE s prosbou o možnost realizace rozhovoru, který byl zaměřen především na možnosti změn v přístupu České školní inspekce k metodické a poradenské podpoře ředitelů mateřských škol. Prosba byla předána a pevný termín a čas byl domluven s ředitelkou odboru inspekční činnosti Mgr. Vladislavou Coufalovou, MBA.

Osobní rozhovor se uskutečnil 16. února 2017 přímo na Ústředí České školní inspekce, Fráni Šrámka 37 v Praze. K dispozici pro osobní rozhovor byla delegována vedením ČŠI Mgr. Iveta Kučerová, školní inspektorka a odborník na předškolní vzdělávání. Osobní rozhovor probíhal celé dvě hodiny a v průběhu byl pořizován písemný záznam, jelikož nebyl umožněn audio záznam. Důvodem byl fakt, že pokud by byl pořízen audio záznam, muselo by být obsah rozhovoru potvrzen jako oficiální stanovisko České školní inspekce. Na základě tohoto rozhovoru byly osloveny ředitelé mateřských škol v dotazníkovém šetření a poté uskutečněny i rozhovory. Přepisy všech rozhovorů jsou součástí přílohy diplomové práce.

12.2 Dotazníkové šetření – ředitelé mateřských škol

Dotazníkové šetření bylo uskutečněno po rozhovoru se zástupcem České školní inspekce. V únoru 2017 proběhl předvýzkum, který měl pomoci konkretizovat otázky tak, aby byly jasné a srozumitelné a také s cílem, jak oslovit respondenty, jak a nastavit jednotlivé otázky a možnosti odpovědí.

Vlastní dotazníkové šetření probíhalo v březnu 2017, bylo zahájeno 4. března a ukončeno 12. března 2017. Dotazník byl zpracován v aplikaci survio.com, odkaz na dotazník byl odeslán na emailové adresy mateřských škol. V předmětu bylo uvedeno „Podpora ředitele mateřské školy“ a to proto, aby při prvním náhledu nebyl respondent odrazen tématem, například prosba – dotazník, a byla tak šance na vyšší návratnost. Dotazník byl odeslán celkem na 280 adres mateřských škol. Nejvyšší návratnost byla v prvních třech dnech. Po prvním odeslání to bylo pouze 20 %, proto byli znovu osloveni všichni předchozí

ředitelé s poděkováním za vyplnění dotazníku, a prosbou o vyplnění, pokud vyplněn v prvním kole nebyl. Vyplněno bylo celkem 121 dotazníků, tj. 43% návratnost. Administrace dotazníků probíhala uspořádáním a sestavením tabulek četností odpovědí na jednotlivé otázky, relativní četnosti byly vyjádřeny v procentech. Tyto hodnoty byly použity v grafech (tabulky jsou součástí přílohy). Na základě analýzy relativních četností bylo provedeno celkové vyhodnocení šetření a porovnání s výzkumnými předpoklady.

12.3 Polostrukturovaný rozhovor – ředitelky mateřských škol

Polostrukturovaný rozhovor byl uskutečněn s pěti ředitelkami mateřských škol po ukončení dotazníkového šetření, ve kterém byly nejvyšší účast právě ředitelů ze Středočeského kraje. Rozhovory probíhaly podle možností ředitelek – setkání ve škole, kavárna v Praze. Časové rozpětí rozhovorů bylo okolo jedné hodiny. Respondenti dali souhlas s nahráváním na audio zařízení.

13 Výsledky výzkumného šetření

V následujícím textu jsou ověřovány výzkumné předpoklady, a to na základě analýzy rozhovoru se zástupcem České školní inspekce, na základě analýzy dotazníkové šetření a rozhovorů směřovaných k ředitelům mateřských škol.

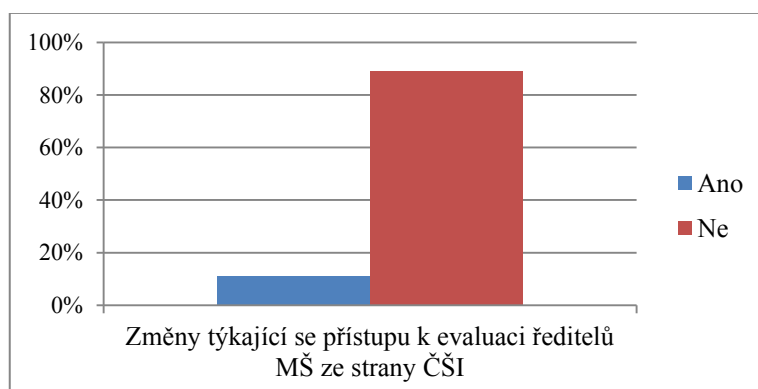
1. předpoklad:

Přístup České školní inspekce se mění, a to směrem k metodické a poradenské podpoře ředitele mateřské školy.

Předpoklad, že přístup České školní inspekce se mění směrem k poradenské podpoře, byl zjišťován jednak v průběhu rozhovoru se zástupcem České školní inspekce, ale také v dotazníkovém šetření a rozhovoru s ředitelkami mateřských škol. Na otázku, zda ředitelé mateřských škol zaznamenali nějaké změny v oblasti evaluace ředitelů mateřských škol, většina respondentů odpověděla záporně, že nezaznamenali. Jak je uvedeno v grafu č. 2, jedná se 89 % respondentů. Zbývajících 11 % zaznamenalo kladnou odpověď a v možnosti písemné odpovědi popsali některé jimi vnímané konkrétní změny:

- *hovoří se o kvalitní škole*
- *kritéria hodnocení*
- *přístup ČŠI k poradenství*
- *témata inspekčních činností*
- *vliv ředitele na image školy*
- *stále větší kontrola úředních záležitostí*

Graf č. 2 – Zaznamenané změny týkající se přístupu k evaluaci ředitelů MŠ ze strany ČŠI

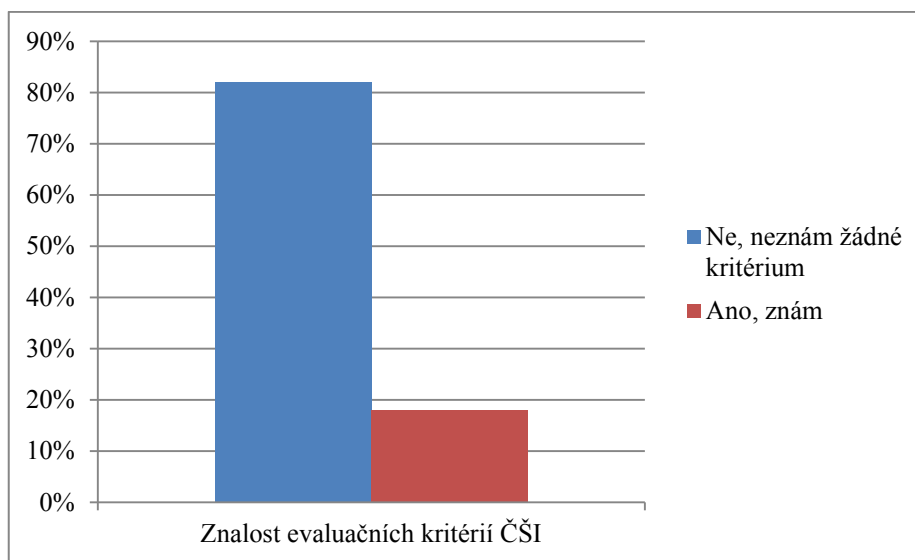


K tématu změn v oblasti evaluace ředitelů škol se vyjádřil i zástupce České školní inspekce. Zdůraznil, že Česká školní inspekce prochází postupnými změnami, které se týkají zvyšování kvality inspekční činnosti, a to především na výstupy z kontrolních a inspekčních činností tak, aby poskytovaly relevantní a objektivní informace o podmínkách, průběhu a výsledcích vzdělávání, to včetně dalších doporučení směřujících ke zvyšování kvality.

Od školního roku 2015/2016 využívá Česká školní inspekce nová kritéria hodnocení, která vycházejí z modelu tzv. kvalitní školy – to znamená, že je hodnocena úroveň, které škola dosahuje. I když jsou již kritéria dána, stále s nimi nadále Česká školní inspekce pracuje, aby byla skutečně využitelná, ověřitelná a praxi, a také poskytovala skutečný obraz o škole.

Se změnami, které uvedl zástupce České školní inspekce, souvisí i změna kritérií evaluace škol. Dotaz na znalost evaluačních kritérií byla položena i ředitelům mateřských škol.

Graf č. 3 – Znalost evaluačních kritérií ČŠI

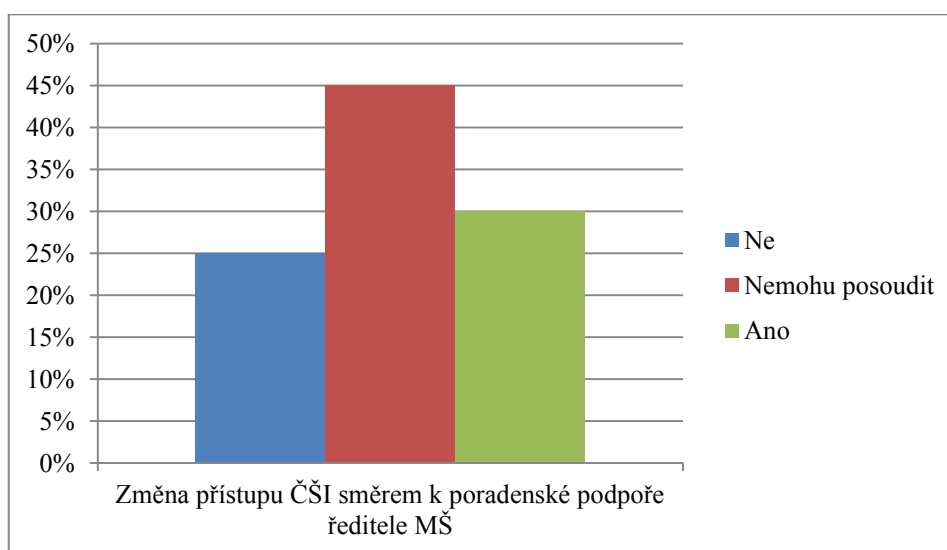


Graf č. 3 vyjadřuje, zda ředitelé mateřských škol znají evaluační kritéria České školní inspekce zaměřená na vedení školy, či nikoli. Jak z grafu vyplývá, 82 % ředitelů mateřských škol nezná žádné kritérium, 18 % uvádí, že kritéria zná, a ve volné odpovědi jsou některá vyjmenována nebo je poznamenáno, kde je lze nalézt, například na webu

České školní inspekce nebo v plánu České školní inspekce na rok 2016/2017. Některá kritéria byla skutečně ta, která jsou Českou školní inspekcí udána a používána (konkrétní odpovědi jsou příloze č. 8).

Ředitelům mateřských škol dále byla položena otázka, zda se podle jejich názoru mění přístup České školní inspekce a to především směrem k poradenské podpoře ředitelů mateřských škol.

Graf č. 4 – Změna ČŠI směrem k poradenské podpoře ředitelů MŠ



Graf č. 4 zobrazuje názory ředitelů mateřských škol na změnu přístupu České školní inspekce směrem k poradenské podpoře. 25 % z nich se domnívá, že se přístup nemění, 45 % udává, že nemohou posoudit. Třetina respondentů (30 %) uvádí, že se přístup mění a současně se slovně vyjadřuje k této otázce změny přístupu:

- *nejedná se doslova o poradenství, ale spíše sdělení zjištění a možnosti řešení některých situací*
- *poradenská pomoc se zlepšuje*
- *ano*
- *poradí – osobně, telefonicky, emailem*
- *mám velice dobré zkušenosti, inspekce se mnou vždy jednala jako s rovnocenným partnerem*

- *lze s inspektorkami konzultovat aktuální problémy*
- *ČŠI nehledá pouze chyby, ale také poradí s jejich nápravou, což nám moc pomáhá*
- *paní inspektorka mi sdělila několik doporučení pro zlepšení mé práce*
- *vstřícnost, pomoc, rada*
- *hodně se změnil k lepšímu*

Kromě pozitivních pohledů na poradenský přístup inspekce byl zaznamenán také názor, že „ČŠI provádí kontrolní činnost, ne poradenskou“ a jedna odpověď, která vyplynula z malé možnosti porovnání přístupu, a to pouze z jediné zkušenosti, kdy ale Česká školní inspekce fungovala „spíš jako poradce“. Další odpovědi ředitelů jsou uvedeny v příloze č. 8.

Z rozhovorů s řediteli mateřských škol vyplynulo, že někteří ředitelé nemají pocit, že by se nějak výrazně změnil přístup. „*Poradním orgánem se rozhodně nestává. V tomto ohledu se přístup nemění – heslo paní inspektorky je: jsme kontrolní orgán nikoli poradní. Řekne, co je špatně nebo v nesouladu s předpisy, ale neřekne, jak by to mělo být správně.*“ Na základě podrobnější analýzy lze říci, že pozitivní změny v přístupu České školní inspekce směrem k poradenské podpoře vnímají ředitelé mateřských škol, kteří jsou v pozici ředitele déle jak 20 let a absolvovali 2 – 3 inspekční návštěvy.

Dotaz na možnost poradenské podpory ředitelů škol byl položen i zástupci České školní inspekce. Celý text je součástí přílohy č. 1 a vyjadřuje současné postoje směrem k poradenské podpoře ředitelů škol. Snahou skutečně pak je, aby inspektoři na místě nejprve navázali skutečně přátelské a spolupracující prostředí. Dávají i možnost ředitelům vyzdvihnout to, v čem jsou dobří, čeho se jim podařilo dosáhnout od posledního setkání. Současně se stávají i oporou řediteli v pedagogickém řízení a vedení lidí. Řediteli školy mohou poskytnout i metodickou podporu zaměřenou právě na kvalitu pedagogického procesu. Například, „*když si ředitel neví rady, jak usměrnit práci pedagoga, můžeme být řediteli metodickou podporu tak, že sami provedeme hospitaci u daného pedagoga a pokusíme se mu sdělit jeho příležitosti ke zlepšení. Tímto mu na místě pomůžeme usměrňovat pedagogický proces a podporovat ho ve vedení lidí.*“

V rozhovoru se zástupcem České školní inspekce zazněla též skutečnost, že inspektoři jsou mnohdy jediným subjektem, který poskytne řediteli školy vnější pohled na fungování celé školy a to se tak často nestává. Cíle kontroly na místě není nikoho „nachytat na švestkách“, ale skutečně pomoci nahlédnout na fungování školy a pokusit se také poradit a pomoci s tím, co se řediteli nedaří. Kromě inspekčních činností na místě ve školách má ředitel možnost požádat o radu jakéhokoli inspektora telefonickým či písemným dotazem. *„Česká školní inspekce chce být ředitelům nápomocna.“* Velmi významnou oporou pro ředitele mateřských škol může být i informační systém České školní inspekce, který vznikl implementací výstupu projektu NIQES, jehož cílem bylo zaměřit se na kvalitu výstupů z inspekčních činností.

V předchozím textu byly porovnány výpovědi ředitelů školy, zástupce České školní inspekce a výsledky dotazníkového šetření. Na základě dotazníkového šetření bylo zjištěno, že ředitelé mateřských škol nezaznamenali žádné změny, které by se týkaly evaluace vedení mateřských škol, a většina respondentů také udává, že nezná žádná kritéria evaluace týkající se vedení školy, přesto někteří z nich vyjmenovali jejich stručný výčet či možnosti, kde tato kritéria hledat. Zástupce České školní inspekce se jednoznačně vyjádřil, že snahou je skutečně zaměření se nejen na kontrolu plnění povinností, ale také podpora ředitele, která se týká nejen poradenské a metodické pomoci na místě, ale také možnosti zodpovězení dotazů. Velmi podobně se vyjádřila i většina respondentů v dotaznících, kdy pouze jeden respondent se domnívá, že inspekce je orgánem pouze kontrolním. Další respondent nemůže posoudit vzhledem k malým zkušenostem ze setkání se školními inspektory. V rozhovoru s řediteli však zazněly věty, které vyjadřují spíše přístup kontrolní, například, že *„Česká školní inspekce není poradním orgánem, ta je hodnotícím orgánem. Konstatuje a komentuje stav školy, vedení, atd. Pokud jsem se obracela o radu, vždy mi bylo řečeno: to Vám nemůžeme poradit, my jenom vidíme, jak to u Vás chodí, co je zapotřebí dotáhnout a změnit. Jak to budete dělat, je ve Vaší kompetenci.“*

Na základě porovnání výpovědí všech respondentů jak v dotazníkovém šetření, tak i na analýze rozhovorů lze konstatovat, že **přístup České školní inspekce se mění, a to směrem k metodické a poradenské podpoře ředitele mateřské školy, a tím byl**

potvrzen první předpoklad, i když tento přístup není jednoznačně přijímán a vnímán řediteli mateřských škol jako podporující.

2. předpoklad:

Informační systém České školní inspekce ředitelé mateřských škola znají, využívají ho a vnímají jako podporu ze strany České školní inspekce.

Předpoklad, že ředitelé znají a využívají informační systém České školní inspekce, byl ověřován na základě analýzy dotazníkového šetření v několika otázkách zaměřených nejen na využívání, ale také na přednosti tohoto systému a případné překážky, které znesnadňují jeho používání řediteli mateřských škol, ale též v rozhovorech s respondenty.

Zástupce České školní inspekce uvedl, že od roku 2013 prochází Česká školní inspekce postupnými změnami, které se týkají zvyšování kvality inspekční činnosti. Toto znamená, že je snaha více se zaměřovat na hodnoty výstupů z kontrolních a inspekčních činností tak, aby poskytovaly relevantní informace o podmínkách, průběhu a výsledcích vzdělávání, a to včetně doporučení. V letech 2011 – 2013 byl realizován projekt NIQES, ve kterém vznikly výstupy, které byly implementovány do hlavní činnosti inspekce a jsou k dispozici školám. Jedná se o informační systémy InspIS Portál, InspIS Data, InspIS Set a InspIS ŠVP. Tyto systémy jsou využívány v ostrém režimu od školního roku 2016/2017.

V dotazníkovém šetření byli osloveni ředitelé mateřských škol s dotazem, nejen zda vědí o existenci tohoto systému, ale také a jak ho využívají, a pokud ano, jaké existují překážky v jeho využití. 87 % respondentů ví o existenci informačního stému, 13 % respondentů neví, přestože systém InspIS Data je povinný pro sběr dat a nahrazuje inspekční činnost na místě. Při podrobné analýze odpovědí na tuto otázku bylo zjištěno, že nejčastěji odpovídali na neznalost informačního systému ředitelé, kteří jsou ve vedoucí funkci 6 – 10 let a absolvovali 2 – 3 inspekční návštěvy.

Podle názoru zástupce České školní inspekce je tento systém chápán jako jedna z významných podpor ředitelů mateřských škol. V čem vidí přínos Česká školní inspekce? Informační systém InspIS Data je určen především pro rychlý sběr dat a nahrazuje

inspekční činnost na místě, uspoří čas, umožní rychle získat pohled na určitou oblast. *„Dotazníky jsou vytvářeny a zaměřeny na specifické oblasti. Například je zjišťována jazyková gramotnost zaměřena na výuku cizích jazyků v mateřské škole. Tyto dotazníky jsou pak zacílené na školy, které ve statistických šetřeních vykazují výuku cizího jazyka. Zjišťování jsou dále zaměřena na další gramotnosti (předmatická, předčtenářská), na materiální podmínky škol z hlediska vybavení informačními technologiemi.“* Dotazníky pro ředitele škol bývají zaměřeny jednak na oblast řízení školy, ale také na podmínky pro předškolní vzdělávání. *„Také zjišťujeme, zda a jak je podporována jeho práce, a zda existují nějaké bariéry v jeho práci.“* Zjišťování se týkají také školního klimatu, dalším vzděláváním ředitele školy. Součástí těchto šetření je i to, jak ředitelé školy informační systémy využívají. Ředitel se může vyjádřit i k materiálním podmínkám školy, k podpoře dalšího vzdělávání svých pedagogů a také k úrovni spolupráce s rodinou dítěte a hodnocení vzdělávacích výsledků dětí. Zjišťování jsou dále zaměřena na gramotnosti (předmatická, předčtenářská) a na materiální podmínky škol z hlediska vybavenosti informačními technologiemi. Na druhé straně je InspIS Data k dispozici i inspektorům, kteří svá zjištění vyplňují přímo do připravených formulářů, dotazníků.

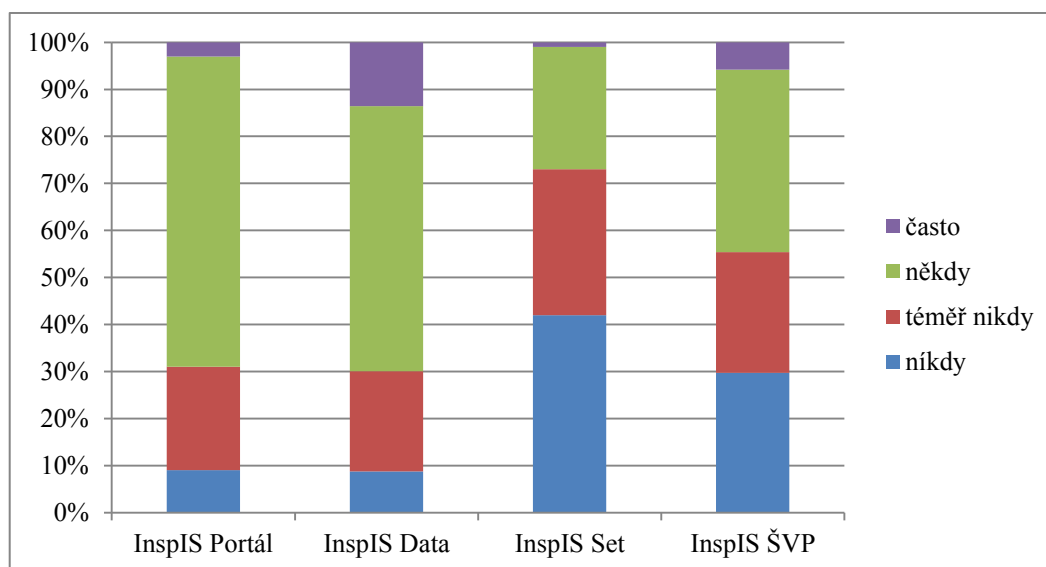
InspIS Set je systémem, který slouží především k ověřování výsledků vzdělávání žáků základních a středních škol, není tedy v současné době využitelný pro ředitele mateřských škol. Naopak ale InspIS Portál a především InspIS ŠVP je zástupcem České školní inspekce velmi přínosný pro práci ředitelů mateřských škol. Portál poskytuje informace, které se týkají aktuálního dění ve vzdělávání, informací a doporučení České školní inspekce. Kromě toho, lze získat v tomto prostředí vyhledávat školy, sdílet komplexní informace o školách. Portál je také přístupný veřejnosti, školy si zde mohou vytvořit a samy jednoduše administrovat web své školy a zdarma svoji školu prezentovat.

Významnou podporou podle názoru zástupce České školní inspekce je systém InspIS ŠVP. Jedná se o systém, kde může ředitel mateřské školy vytvářet, revidovat, spravovat a aktualizovat školní vzdělávací program své školy. Tento systém obsahuje všechny povinné náležitosti školního vzdělávacího programu tak, aby byl plně v souladu s programem rámcovým. *„První fáze administrace jsou samozřejmě spojeny s určitou mírou práce navíc, ale ta se poté ředitelce mnohonásobně vrátí při dalších následných*

činnostech. Prostředí InspIS ŠVP umožňuje eliminaci chyb, které vznikají při tvorbě a zpracovatel má jistotu, že školní program obsahuje všechny náležitosti, které má mít. Systém je nastaven tak, aby se vytvářely vzájemné vazby ve vzdělávacím obsahu. Program lze libovolně upravovat a v případě změny rámcového programu, a tím i požadovaných následných změn ve školním vzdělávacím programu, hlásí systém nutnost úprav.“ Do jaké míry bude školní vzdělávací program přístupný veřejnosti a České školní inspekci, je na samotném řediteli školy.

Do jaké míry je tento informační systém využíván řediteli mateřských škol? To byla jedna z otázek v dotazníkovém šetření.

Graf č. 5 – Frekvence používání informačních systémů



Graf č. 5 vyjadřuje to, jak často bývají řediteli mateřských školy informační systémy využívány. Nejčastěji (odpovědi někdy a často celkem 69 %) je využíván systém Portál, který poskytuje především aktuální informace z oblasti vzdělávání. Do určité míry je shodně využívám systém Data (odpovědi *někdy* a *často* celkem také 69 %), který je povinný pro inspekční zjišťování.

Mezi nejméně využívané informační systémy patří Set, který, jak uvedl i zástupce České školní inspekce, je spíše zaměřen na zjišťování výsledků žáků základních a středních škol, tedy testování (odpovědi nikdy a téměř nikdy celkem 88 %). Informační systém ŠVP patří

také mezi méně využívané. 55 % respondentů tento systém nevyužívá *nikdy* nebo *téměř nikdy*, 39 % respondentů ho *někdy* využívá, a pouze 6 % jej využívá *často*, přestože podle zástupce České školní inspekce je vhodným nástrojem podpory právě pro ředitele mateřských škol. Zástupce také uvedl, že při inspekčních návštěvách ve školách zjišťují také to, zda ředitelé škol využívají InspIS ŠVP pro tvorbu vlastního školního vzdělávacího programu. Uvedl, že se s tím setkávají pouze u jedné z deseti mateřských škol.

Součástí dotazníkového šetření byl dotaz, zda ředitelé mateřských škol vědí o možnosti tvorby školního vzdělávacího programu v prostředí InspIS ŠVP. O této možnosti neví 21 % respondentů, naopak 79 % o tom ví. Ve volné odpovědi měli respondenti možnost vyjádřit se k tomu, zda tento systém i využívají. Celkem ze třiceti volných odpovědí vyplynulo, že 13 respondentů z různých důvodů nezpracovává v tomto prostředí svůj školní vzdělávací program, 7 respondentů o této možnosti uvažuje, 2 respondenti mají program rozpracovaný. Celkem 8 respondentů, tedy 7 % z celkového počtu respondentů využívá možnosti vytvářet školní vzdělávací program v systému InspIS ŠVP.

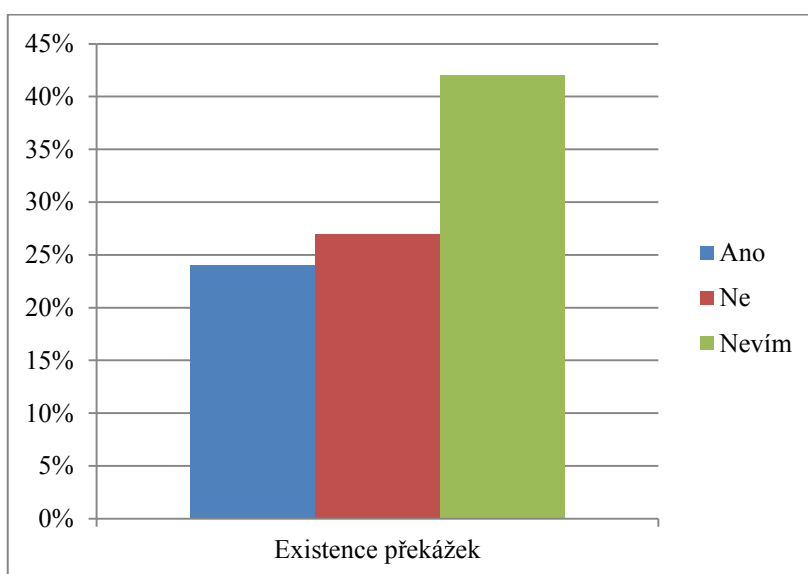
Z rozhovorů s řediteli mateřských škol vyplynulo, že informační systém využívají pouze zřídka, nebo jako povinnost elektronického sběru dat. Systém pro tvorbu školního vzdělávacího programu nevyužívá žádný z oslovených ředitelů, a nevidí podporu ředitelů v těchto systémech. Například, „*Pokud mi přijde žádost o vyplnění nějakého šetření, udělám jej, ale příliš smysluplnosti v nich obvykle nevidím. O jejich dalším využití nemám přehled. Samozřejmě, že je vyplňuji, protože musím. Jednou jsem dotazník vyplnila, ale asi neodklepla odeslání, protože jsem musela zřejmě být vyrušena něčím jiným. Během několika dnů mě přišel výhružný dopis od ČŠI, že odmítám komunikovat a budou z toho vyvozeny důsledky pro další moji práci, že si na to teď dávám velký pozor, abych nevystavila své kolegyně a sebe ve škole nějakému dalšímu zbytečnému šetření.*“

Zástupce České školní inspekce vyjádřil v rozhovoru velmi malé využití tvorby školního vzdělávacího programu. Jaké v tom vidí příčiny? „*Lze říci, že příčinou je malá zdatnost ředitelek mateřských škol v oblasti informačních technologií – dodnes jsou nám někdy předkládané dokumentace psané rukou. Pokud porovnáme úroveň základních, středních a mateřských škol, ředitelky mateřských jsou nejméně zdatné. Dalším důvodem může být vysoká věková struktura ředitele mateřských škol podle dosažených let ale i let ve funkci*

*ředitele mateřské školy.*²⁴ V oblasti dalšího vzdělávání se orientují především na legislativní změny a neúčastní se vůbec například konferencí a seminářů pořádaných Českou školní inspekcí. Podrobnou analýzou odpovědí, že InspIS ŠVP využívají, nebylo zjištěno, že by na využití tohoto informačního systému měl vliv počet let ve funkci ředitelky či velikost obce.

Ředitelé mateřských škol byli také osloveni dotazem, zda existují nějaké překážky pro využití informačních systémů, a pokud ano, tak jaké.

Graf č. 6 – Existence překážek ve využívání informačních systémů ČŠI

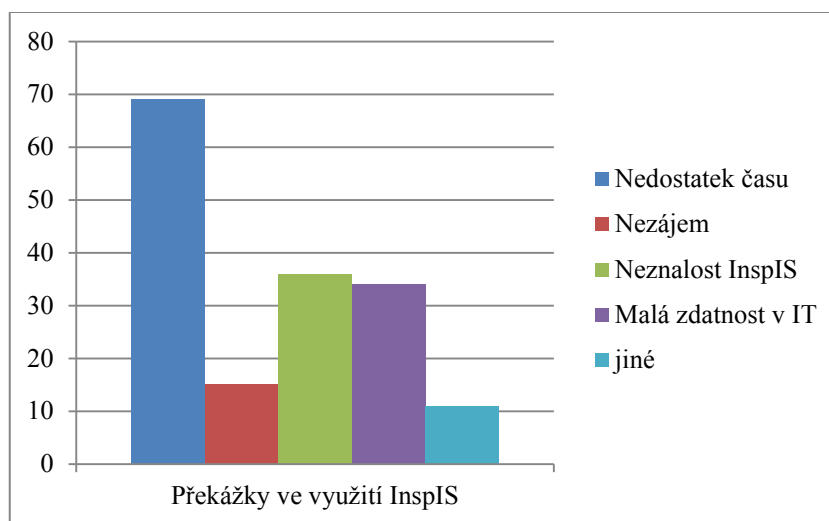


Graf č. 6 zobrazuje, zda existují nějaké překážky ve využívání informačních systémů. Je nutno říci, že tato otázka neměla vhodné nastavení odpovědí, neboť byla nastavena tak, aby měl respondent možnost úniku odpovědi „nevím.“ Přesto další otázka zaměřená přímo na volbu překážek, prezentuje velké četnosti různých překážek.

²⁴ Výroční zpráva České školní inspekce uvádí, že věk ředitelů má stoupající tendenci. Nejvíce ředitelů mateřských škol bylo ve školním roce 2015/2016 podobně jako v předchozích letech nejvíce ředitelů ve věkové kategorii 55 – 65 let (28 %).

V oblasti vzdělávání se ředitelé věnují především prohlubování kvalifikace, oblastem řízení školy, mezi nejméně zastoupené oblasti pak patřilo vzdělávání v oblasti informačních technologií (10 %).

Graf č. 7 – Překážky pro využívání informačního systému ČŠI



Graf č. 7 prezentuje možné překážky práce s informačním systémem. Nedostatek času je uváděn respondenty jako nejčastější překážka (69 %), dále pak neznalost informačního systému (36 %) a malá zdatnost v používání informačních technologií (34 % respondentů) tak, jak uvedl i zástupce České školní inspekce a výroční zpráva za rok 2015/2016. Podrobná analýza odpovědí ukazuje, že příčinou je malá zdatnost v používání informačních technologií především u respondentů, kteří jsou ve své funkci ředitele 6 – 10 let, 11 – 15 let a 20 let a více. Toto zjištění potvrzuje předchozí názor nejen zástupce, ale i zjištění České školní inspekce,

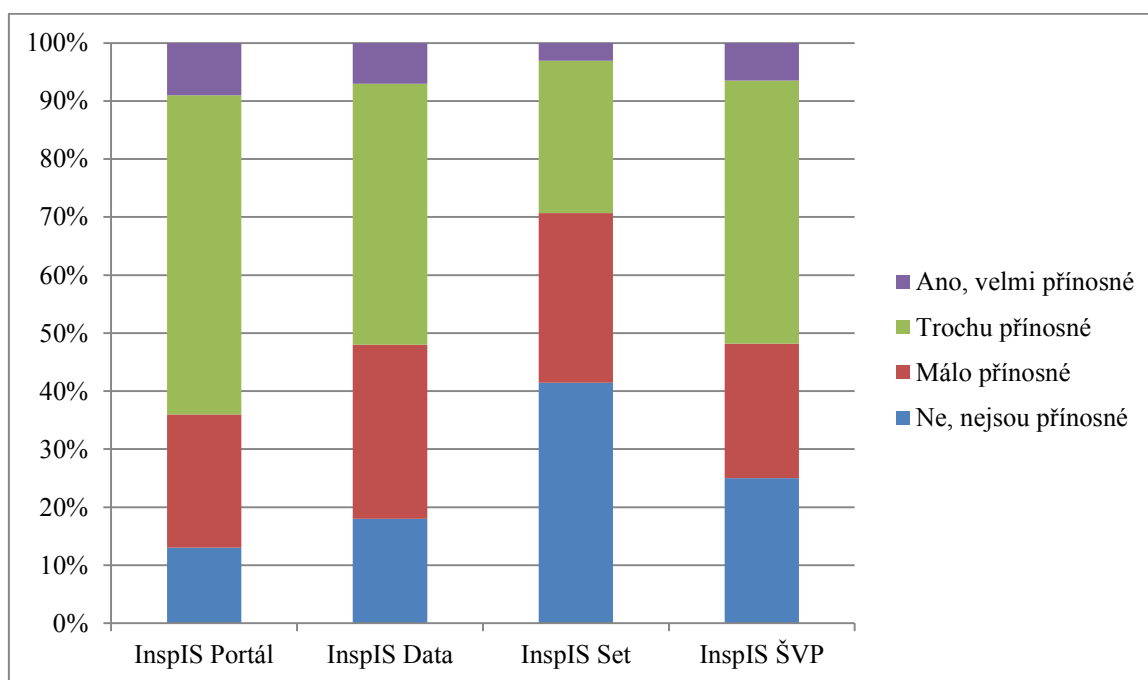
V rozhovorech ředitelé uváděli jako zásadní překážku „čas“. V dotazníkovém šetření ředitelé mateřských škol také mohli popsat i jiné překážky, mezi které vyjmenovali například tyto:

- *formálnost, jde vlastně o překopírování RVP;*
- *nevidím v tom přínos pro moji práci, který by vyvážil čas zde strávený;*
- *velmi malá informovanost;*
- *duplování, úředničina;*
- *práce navíc, která zabírá čas důležitým věcem;*
- *jiné zájmy a potřeby, starost o provoz školy;*
- *relativně složitý postup při zadávání nových informací, např. do ŠVP;*
- *obrovský nárůst administrativy, zejména evropských dotačních programů;*

- *velké pracovní přetížení v jednotřídce, přímá činnost s dětmi, příprava a ostatní úřednická činnosti.*

V případě, že na jedné straně byla položena otázka na překážky ve využívání informačního systému, bylo také vhodné zjistit, jaké přednosti má tento systém, a jak je vnímán řediteli mateřských škol.

Graf č. 8 – Přínos informačních systémů pro práci ředitelů mateřských škol



Za nejvíce přínosný (graf č. 8) považují respondenti informační systém Portál (odpovědi *trochu a velmi přínosný* celkem 64 % respondentů), a systém Data (celkem 52 %).

Nejméně přínosnými se ukazují systémy Set (odpovědi *nejsou přínosné a málo přínosné* celkem 70 %) a ŠVP (celkem 52 %), i když menší polovině respondentů (47 %) se jeví jako *přínosný*, 9 % jako *velmi přínosný*.

Tato zjištění lze komparovat i s frekvencí využívání informačních systémů (graf č. 5). Nejčastějšími a zároveň nejprínosnějšími se jeví InspIS Portál a InspIS Data, jako méně využívané a méně přínosné nebo vůbec jsou InspIS ŠVP a InspIS Set. Jak uvedl zástupce České školní inspekce, InspIS Set je skutečně pro ředitele mateřských škol téměř

nevyužitelný, ale InspIS ŠVP byl vytvořen jako specifický nástroj podpory přímo pro ředitele mateřských škol. Jaké výhody systému uvedli respondenti? Níže jsou uvedeny přednosti, ale i nevýhody systému (další jsou uvedeny v příloze č. 8). Přednostmi je především přehlednost a snadná dostupnost, aktuálnost informací. Systém je také chápán jako metodická podpora ředitelů a pomoc v jejich práci. Překážkou je především již zmíněný čas.

Tabulka č. 3 – Přednosti a nevýhody informačního systému

<p>Přednosti systému</p>	<p><i>pomůcka pro ředitele, srozumitelnost, dobrý manuál, jako pomůcka při vyplňování dotazníků;</i></p> <p><i>lehce dostupné pro inspiraci jako například poskládat ŠVP;</i></p> <p><i>rychlé šetření pro ČŠI přehledné, výhodou je, že vždy přijde upozornění, že ještě něco není splněno;</i></p> <p><i>přehlednost a dobrá orientace;</i></p> <p><i>otevřené informace;</i></p> <p><i>rychlý přístup, přehlednost, dostatek informací;</i></p> <p><i>ověřené informace;</i></p> <p><i>vše pohromadě;</i></p> <p><i>inspirace, možnost obohacení své práce;</i></p> <p><i>aktuální informace;</i></p> <p><i>ucelený přehled požadavků ČŠI, inspirace pro mou práci;</i></p> <p><i>možnost srovnání, nové inspirativní nápady;</i></p> <p><i>metodická podpora, informovanost ředitelů;</i></p> <p><i>informovanost;</i></p> <p><i>nemusím nic vypisovat, stačí jen kliknout;</i></p> <p><i>výhodou je především včasná informovanost a ušetření času.</i></p> <p><i>přehledný, koncepční.</i></p> <p><i>aktualizace, přehlednost, není nutné, aby ČŠI přicházela do školek, ale stačí vyplnit formulář, jak tomu bylo i před inspekci v loňském školním roce;</i></p> <p><i>možnost otázek a nabídka seminářů.</i></p>
---------------------------------	---

	<p><i>výhodou je, že prostředí je zdarma;</i></p> <p><i>stručnost, komplexnost, rychlé šetření, přehlednost, kontrola správnosti ŠVP, informace o změnách, metodická pomoc, efektivita, rychlejší předávání informací;</i></p> <p><i>komplexnost informací na jednom místě, co se týče tvorby ŠVP, tak pro mě bylo důležité, že program ohlíká propojení s RVP, ale zároveň umožňuje tvořit originální ŠVP pro danou školu.</i></p>
Nevýhody systému	<p><i>Na využívání tohoto systému už mi nezbývá téměř žádný čas, protože jsem zavalena jinou administrativou, kterou musím zpracovat.</i></p> <p><i>Nemám moc času, abych si vše osahala a nebála se, že zase něco „zvojtím“.</i></p> <p><i>Využívám velmi málo, zatím jsem neshledala nějak velký přínos, možná větší rychlost při různých anketách a šetřeních ze strany ČŠI.</i></p> <p><i>Další byrokracie v již tak papírovém systému školství.</i></p>

Na základě dotazníkového šetření a rozhovorů s řediteli mateřských škol a zástupcem České školní inspekce bylo zjištěno, že 90 % respondentů ví o existenci informačního systému České školní inspekce, je však využíván v nižší míře než 90 %. Systém Data a Portál využívá 70 % respondentů. Systém ŠVP, který je českou školní inspekcí považován za významný nástroj metodické podpory ředitele mateřské školy, využívá podle zjištění pouze 4 % respondentů. Systém Set nevyužívá 73 % respondentů. S tím velmi úzce souvisí i přínos těchto systému pro ředitele mateřských škol. Prostřednictvím otazníkového šetření a rozhovorů bylo zjištěno, že ti respondenti, kteří systém využívají, v něm vidí spíše výhody. Byly však definovány i překážky, které mohou být jednou z mnoha příčin nevyužívání informačních systémů.

Na závěr lze tedy shrnout, že předpoklad, že Informační systém České školní inspekce ředitelé mateřských škol znají, využívají ho a vnímají ho, jako podporu ze strany České školní inspekce nelze potvrdit.

3. předpoklad:

Zjištění České školní inspekce jsou využívána pro tvorbu vzdělávací politiky České republiky.

Předpoklad, že zjištění České školní inspekce jsou využívána pro tvorbu vzdělávací politiky, byl ověřován v průběhu dotazníkového šetření a na základě analýzy rozhovorů s řediteli mateřských škol a zástupcem České školní inspekce.

Na základě analýzy dotazníkového šetření a rozhovorů s řediteli mateřských škol vyplynulo, že se příliš nedomnívají, že by zjištění České školní inspekce měla vliv na vzdělávací politiku České republiky, nebo vůbec nevědí, zda takový vliv může mít. Například bylo řečeno, že *„Z pohledu ředitele mateřské školy jsem nezaznamenala žádnou snahu, bohužel, žádné instituce nám naši práci usnadňují, spíše naopak. Přibývá legislativa, změny, povinnosti, ekonomické výkazy, projekty, šablony, místní akční plány, atd. a nikdo nevidí vysokou přímou vyučovací povinnost v souvislostech s velkým časovým zatížením ředitele při plnění všech zmíněných povinností i s ohledem na tu skutečnost, že není žádná administrativní síla, která by pomohla s papíry, výkazy a podobně.“* Další respondent nedokáže posoudit a nedomnívá se, že by zjištění měla vliv na vzdělávací politiku. Jeden z respondentů také uvádí, že *„možná ano. Vždyť neustále a mnoho let volali ředitele po snížení přímé práce. Dnes, i když zcela ne úplně ideálně, je tato doba snižena. Také vysoké počty dětí ve třídách a krytí učitelek, nemyslím, že by na to paní ministryně přišla sama, někdo jí to říkat musí, ale třeba vše dotáhnout do konce, tak aby to bylo smysluplné.“*

Čím se tedy Česká školní inspekce ještě zabývá? Jak dále využívá zjištění? Jaký je pohled zástupce České školní inspekce? Jak uvedl zástupce inspekce v rozhovoru, *„Česká školní inspekce data zpracovává podle oblastí, na které bylo šetření zaměřeno. Vypracovává tak souhrn dat pro určité oblasti zájmu, ale podle krajů v rámci České republiky. Tato souhrnná data jsou poskytována ministerstvu školství, které je nadále zpracovává.“* Výstupy šetření za Českou republiku pak dále poskytuje mezinárodní organizaci pro ekonomickou spolupráci (OECD), a ta je dále využívá v mezinárodních srovnávaních. Výstupy také postupují mezinárodní organizaci sdružující národní a regionální

inspektoráty vzdělávání SICI (Stálá konference inspektorátů). Zástupce České školní inspekce ještě dodal, že se domnívá, že na doporučení, která Česká školní inspekce dává, a která jsou i součástí výročních zpráv, ministerstvo školství reaguje. Spolupracujeme s ministerstvem školství na společných otázkách. *„My poskytujeme především data a zjištění. Například po mnoha letech „volání“ došlo od září 2016 ke snížení přímé vyučovací povinnosti ředitelů v mateřských školách, aby se mohli více věnovat řízení pedagogického procesu. Nyní se zájem o mateřské školy projevuje například snahou v budoucnu snížit počty dětí na jednu učitelku tak, aby na prvním místě nebyl jen výkon.“*

V roce 2014 Česká školní inspekce vydala publikaci (Šojdrová, a další, 2014), která se zabývá právě doporučením pro vzdělávací politiku České republiky v oblasti evaluace nejen ředitelů škol. Tato publikace byla zpracována jako výstup projektu Kompetence III a využívá nejen doporučení OECD, ale také vlastních výstupů šetření. V závěru jsou doporučení, která se týkají nejen zlepšení hodnocení na úrovni žáka, učitele a školy, ale také ředitele školy. Jak zní konkrétní doporučení pro vzdělávací politiku v České republice?

- uznat klíčovou roli, zodpovědnost a náročnost práce ředitele školy a vytvořit pro něj odpovídající podmínky a podporu;
- definovat funkci ředitele z hlediska manažerského řízení a vedení pedagogického procesu, upřesnění těchto rolí promítnout do profesního standardu a kariérního systému, který by se měl vztahovat i na ředitele škol, tomuto upřesnění rolí přizpůsobit obsah funkčního studia, odměňování a hodnocení;
- zavést povinnost absolvování základního kurzu řízení školy, včetně vedení pedagogického sboru, před nástupem do funkce ředitele, umožnit absolvování tohoto kurzu v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků;
- ponechat řediteli výuku určitého počtu hodin a vytvořit podmínky k tomu, aby mohla být kvalitní (snížení počtu hodin podle velikosti škol);
- podpořit řízení školy vytvořením míst pro odborné nepedagogické pracovníky, aby se ředitel mohl věnovat vedení a hodnocení pedagogických procesů a sboru.

Tato doporučení pro vzdělávací politiku ČR bylo velmi vhodné a zajímavé porovnat s tím, jak ředitelé mateřských škol vnímají zjištění a jeho vliv na vzdělávací politiku. Za velmi významné pro komparaci jsou výpovědi ředitelů mateřských škol v dotazníkovém šetření²⁵, kdy byli ochotni odpovědět na volnou a dobrovolnou otázku: „*Chcete ještě dodat něco, co se týká Vaší pozice ředitele/ky mateřské školy?*“ Některé z těchto odpovědí jsou uspořádány podle oblastí doporučení pro vzdělávací politiku a specifikovány na pozici ředitelů mateřských škol. (Šojdrová, a další, 2014).

Doporučení pro vzdělávací politiku a realita vnímaná řediteli mateřských škol:

a) Uznání klíčové role ředitele, jeho odpovědnost a vytvoření odpovídajících podmínek a podpory

Jak vnímají ředitelé podporu své práce a podmínky jim vytvořené?

„V posledních letech se neustále zvyšují nároky na práci ředitelů MŠ. Právní odpovědnost je obrovská, rovněž administrativní zátěž a k tomu tlak veřejnosti. Povinnosti ze zákona přibývá, ale právo na něco prakticky žádné. Platové ohodnocení naprosto neodpovídá všem pracovním povinnostem a odpovědnosti už vůbec. Nejsmutnější na tom je, že neexistuje stran nadřízených orgánů ani ta nejmenší podpora.“ Ředitelé mateřských škol se ve většině odpovědí zaměřují především na jejich přetíženost a to především z důvodu nárůstu administrativy, neustálých legislativních změn. Jejich role je více role úředníka, než pedagoga, který pedagogický proces řídí. Sdělují také velmi velkou odpovědnost a náročnost této práce, ve které se cítí osamoceni. *„Ředitelky mateřských škol mají velkou odpovědnost za vše, co se ve školce děje – výchova a vzdělávání dětí, profesní rozvoj a podpora učitelů i provozních zaměstnanců, nutnost orientovat s v legislativě, odpovědnost za veškeré finance školy. Zároveň je učitelkou a vykonává ve snížené míře přímou vzdělávací práci s dětmi. Také pečuje o budovu školy, zajišťuje veškerou údržbu a revize, o prázdninovém provozu tráví čas mezi řemeslníky jen proto, aby v září škola byla zase o něco novější a modernější.“* Při rozhovoru se zástupcem zaznělo slovo „vyhoření“. Ze všech odpovědí je znatelná všeobecná únava ředitelů bez jakékoli vize zlepšení,

²⁵ Odpovědělo více jak polovina ředitelů mateřských škol, pouze 51 odpovědělo ne, nechce nic sdělit.

i to může být jednou z příčin tohoto názoru. Ředitelé mateřských škol se necítí podpořeni, a naopak, mají pocit osamocení, i když veškerá odpovědnost zcela za vše je pouze na nich samotných. „*Nějak tu podporu ředitele stále nevidím, je ve své funkci osamocen, přestože zodpovídá úplně za všechno, co se ve škole odehrává – vzdělávání, péče o zaměstnance, o budovu, finance. Prostě všechno a na vše je sám.*“

b) Definování rolí ředitele z hlediska manažerského řízení a pedagogického vedení, to vše promítnout do profesního standardu a kariérního systému ředitelů

Ředitelé mateřských škol ve svých výpovědích vyjádřili velmi mnohostrannou náplň práce a různorodost svojí role. Zabývají se ekonomickou stránkou školy, legislativou, řízením pedagogického procesu, vedením lidí a také přímou vzdělávací činností. Nesou také odpovědnost vůči svému zřizovateli, a cítí se nedostatečně ohodnoceni a odměněni za svoji práci. Domnívají se, že by měl být nastaven také kariérní řád pro ředitele škol, nikoli jen pro učitele. Na dotaz, zda má Česká školní inspekce nějaký vliv na kariérní řád ředitelů škol zástupce inspekce odpověděli, že nikoli a že v oblasti profesního standardu ředitele školy zatím neexistují žádné dokumenty, které by se touto oblastí zabývaly.

c) Zavedení povinného absolvování studia pro ředitele škol ještě před nástupem do funkce

Česká školní inspekce v současné době nemá žádné pravomoci zasahovat do požadavků na funkční studium ještě před zahájením výkonu v pozici ředitele, nemá ani vliv na kritéria vhodnosti výběru ředitelů škol v konkrétním řízení, to vše je v kompetenci zřizovatele.

Na základě analýzy odpovědí v dotazníkovém šetření ředitelé mateřských škol:

- preferují funkční studium ještě před podáním přihlášky do konkurzního řízení
- navrhují, aby do studia pro vedoucí pracovníky byl implementován modul školského managementu (oblast právní a ekonomická, řízení lidských zdrojů a vedení lidí, řízení pedagogického procesu, základy managementu)
- navrhují možnost stínování ředitele alespoň několik měsíců před odchodem původního ředitele z funkce

- navrhuji roli mentora, který by pomohl v prvních měsících práce ředitele školy

V rozhovoru s řediteli byla položena i otázka týkající se požadované minimální délky pedagogické praxe pro ředitele mateřské školy, která je v současné době stanovena na minimálně 3 roky. Všichni bez rozdílu se shodují, že není možné po třech letech práce s dětmi řídit školu a vést lidi.

„Vždyť absolventka školy se musí nejprve adaptovat na každodenní práci s dětmi, těžko se přitom může orientovat v dalších záležitostech vedení školy. I já sama, tedy s 12letou praxí jsem vůbec nevěděla nic o ekonomice, legislativě, natož řízení lidí a personalistice, která je nesmírně důležitá.“

„Je neefektivní, když si ředitel realizuje vzdělání potřebné na svou pozici až po nástupu do funkce. Je to neefektivní pro jeho ředitelskou práci a potažmo i pro školu, kterou řídí.“

„Copak může být 23letá učitelka oporou školy? Vždyť si sama teprve zakládá rodinu a mění se jí pohled na svět. A MŠ je živý organismus.“

d) Snížení přímé vyučovací povinnosti ředitelům škol

Od 1. září 2017 byl na základě legislativní změny snížen rozsah přímé výchovné a vzdělávací činnosti i ředitelům mateřských škol. v dotazníkovém šetření ani v rozhovorech nebyla položena otázka tímto směrem, ale nedostatek času je jednou z největších překážek, proč například ředitelé nevyužívají informační systém České školní inspekce. Ve volných odpovědích se také vyjadřují k nedostatku času na vše – jak na pedagogickou činnost, tak řízení pedagogického procesu, vedení lidí, svůj čas věnují především administrativním záležitostem.

„Málo času na kontrolní, pedagogickou činnost, hodně času zabere péče o budovu a majetek, kvituji snížení přímé práce s dětmi, zatím ale nedostatečně zohledněné v normativním financování.“ Snížení přímé pedagogické činnosti podle výpovědí není dostatečné a zatím neumožní lépe se věnovat dalším procesům ve škole. *„Myslím, že by ředitelkám neměla být určena žádná přímá pedagogická práce, ale nechala bych skutečně na nich, kdy a jak dlouho budou s dětmi vykonávat přímou práci. Takto je to příliš utažené a ředitelka nemá volné ruce.“*

e) Podpora ředitelů škol vytvořením pracovních míst pro odborné nepedagogické pracovníky

V souvislosti s nedostatkem času, náročností a velkou odpovědností ředitelé mateřských škol vnímají jako negativum nemožnost zaměstnat v rámci rozpočtu dalšího nepedagogického pracovníka, který by zastal nejen administrativní oblast školy, ale současně i ekonomickou.

„Ředitelky nemají k dispozici jinou administrativní sílu, než jsou ony samy. Za stále se zvyšující administrativní zátěže je málo času na práci, která by měla být nejdůležitější – řízení a zkvalitňování pedagogického procesu, motivace a řízení lidských zdrojů.“

„Chybí na pracovišti sekretář – ředitelka neví, co dělat dřív – pošta, emaily, výkazy, kontrola účetnictví a další každodenní povinnosti a aktuální problémy. Pracovní doba na to nestačí.“

„Co by však pomohlo ředitelkám v jejich práci nejvíc? Určitě možnost mít k dispozici provozního a administrativního pracovníka – ředitel základní školy má svoji sekretářku, hospodářku, účetní, školníka, co mají mateřské školy? Ředitelku.“

V rozhovoru se zástupcem České školní inspekce byla položena i otázka, zda jedním z důvodů, proč ředitelé škol nevyužívají informační systém, může být fakt, že jsou na ředitele kladeny velmi vysoké nároky bez toho, aby měla k dispozici administrativního pracovníka či vlastní účetní jako mají ředitelé základních škol. Zástupce se domnívá, že ano, že je to možné. Pak se může i zdát že dochází k tzv. vyhoření, které může vést i k nechuti se dále vzdělávat.

Na základě analýzy dotazníkového šetření, rozhovorů s řediteli mateřských škol a zástupcem České školní inspekce a studia dostupných dokumentů lze říci, že **zjištění České školní inspekce jsou využívána pro tvorbu vzdělávací politiky, avšak doposud nebyla zcela naplněna a realizována v praxi směrem k podpoře ředitelů mateřských škol.**

14 Závěr praktické části

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, zda existují a jsou realizovány Českou školní inspekcí v poslední době (2013 – 2017) nějaké změny, které by směřovaly k podpoře a rozvoji ředitelů mateřských škol, a pokud ano, jak jsou tyto změny řediteli mateřských škol ve skutečnosti vnímány.

Výzkum probíhal především na kvantitativní úrovni. Zjišťování probíhalo v dotazníkovém šetření, do kterého byli zapojeni ředitelé mateřských škol v rámci celé České republiky. Vzhledem k tomu, že nebyla dostatečná návratnost dotazníků, nemá šetření všeobecnou vypovídající hodnotu, i když lze říci, že poskytlo hrubý obraz nejen o tom, jaká je ředitelům škol poskytována podpora, a jak tuto podporu vnímají. Dotazníkové šetření mezi řediteli mateřských škol bylo doplněno rozhovory s pěti řediteli mateřských škol.

Polostrukturovaný rozhovor se také uskutečnil se zástupcem České školní inspekce, který byl delegován ústředím České školní inspekce. Veškerá zjištění byla analyzována a vzájemně porovnána s výpověďmi ředitelů mateřských škol.

Poznatky, které vyplynuly z výzkumného šetření, lze použít v dalších výzkumech s cílem oslovit větší počet respondentů a získat tak ucelený obraz o skutečné realitě. Výstupy a závěry lze také využít jako doporučení pro vzdělávací politiku.

Na základě analýzy dotazníkového šetření a rozovorů byly ověřovány předem stanovené výzkumné předpoklady. Z výzkumného šetření lze vyvodit následující závěry:

- 1. Přístup České školní inspekce se mění, a to směrem k metodické a poradenské podpoře ředitelů mateřských škol, i když tato podpora není zcela jednoznačně řediteli mateřských škol vnímána.**

Přístup inspektorů je zaměřen nejen na kontrolu dodržování základních předpisů, ale je snahou také řediteli školy poradit, metodicky podpořit přímo při inspekční činnosti ve školách. Tento přístup je řediteli škol vnímán rozdílně, což může být ovlivněno individuálními zkušenostmi ředitelů škol.

2. Česká školní inspekce vytvořila informační systém, který je zaměřen především na metodickou podporu ředitelů mateřských škol. Tento informační systém ředitelé mateřských škol však dostatečně neznají, nepracují s ním a mnohdy jej nevnímají jako podporu ve své práci.

Česká školní inspekce vytvořila v letech 2011 – 2013 informační systém, který by měl umožnit ředitelům nejen dostatečné informace z oblasti vzdělávací politiky, ale také doporučení a metodické materiály. Součástí tohoto systému je i možná administrace nejen vlastních webových stránek školy, ale také tvorba školního vzdělávacího programu v prostředí, které umožní stoprocentní kontrolu souladu s rámcovým vzdělávacím programem. Ředitelé tento informační systém spíše neznají, nevyužívají ho a nemají dostatek času pro jeho administraci.

3. Zjištění, která vyplývají z šetření České školní inspekce, jsou nadále využívána pro tvorbu vzdělávací politiky, avšak doposud nebyla zcela naplněna a realizována v praxi směrem k podpoře ředitelů mateřských škol.

Výsledky zjišťování, které provádí Česká školní inspekce, jsou nadále využívána v dalších materiálech a dokumentech, které jsou i součástí tvorby vzdělávací politiky. Doporučení, která vznikají nejen na základě doporučení České školní inspekce, nejsou realizována v dostatečné míře tak, aby byla vnímána řediteli škol jako podpora jejich rozvoje a práce.

Výzkumného šetření potvrdilo, že Česká školní inspekce vytvořila nástroje, které by měly pomoci ředitelům mateřských škol a k jejich rozvoji a být podporou v jejich velkém pracovním vytížení. Zároveň se postupně mění přístup inspekce směrem k metodické podpoře ředitelů. Změny v přístupu ředitelé mateřských škol vnímají pozitivně, avšak nástroje vytvořené k jejich podpoře znají, ale ve své práci jich téměř nevyužívají, a jako podporu ve své práci je nevnímají.

15 Závěr diplomové práce

Cílem diplomové práce bylo teoretické vymezení pojmů – evaluace, evaluační teorie, role a kompetence ředitele mateřské školy, evaluace ředitele mateřské školy. Současně snahou bylo zjistit a pospat napětí mezi představami a skutečností, teda zda existuje podpora ředitelů škol ze strany České školní inspekce, a jak je řediteli škol vnímána.

V teoretické části práce byly definovány a vzájemně porovnány definice pojmu evaluace. Tento pojem je chápán jako systematický a strukturovaný proces, který umožňuje nejen poskytování zpětné vazby, ale výsledky evaluace mohou být využity k dalšímu rozhodování a rozvoji. Pojem evaluace byl současně teoreticky obohacen pomocí evaluačních teorií, které vymezují evaluaci jako proces, který má dvě hlavní východiska. První východiskem je akontabilita, a v oblasti řízení vzdělávání ji lze chápat jako odpovědnost vzdělávacích institucí za kvalitu a kvantitu poskytovaných služeb vůči svým klientům. S tím souvisí i definování cílů evaluace a využití jejích výsledků směrem k dalšímu rozvoji. Metodologie, tedy správný výběr metod evaluace, je druhým východiskem procesu evaluace. Cílem evaluace je nejen chápat evaluovaný objekt jako celistvý komplex, ale také možnost zjištění z tohoto procesu využít nejen k vyhodnocení, ale především k dalšímu rozvoji a perspektivám evaluovaného, tedy ředitele mateřské školy.

Role, kompetence a především odpovědnosti ředitele mateřské školy byly vymezeny v další části teoretické části závěrečné práce. Ředitelé škol mají velmi významnou úlohu, ve velké míře se však věnují administrativním činnostem, a to na úkor řízení pedagogického procesu. Přestože má ředitel klíčovou roli a odpovědnost, tato skutečnost se doposud nepromítla do kariérního řádu pro ředitele škol. Česká školní inspekce realizuje evaluační proces, který je zaměřen na hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání. Součástí je i oblast řízení školy, akcent je kladen především na kontrolu dodržování právních předpisů. Zřizovatelé a další kontrolní orgány posuzují a hodnotí ředitele podle ekonomických aspektů a téměř žádná pozornost není věnována schopnostem ředitele usměrňovat pedagogický proces či potřebám jeho profesního rozvoje. Ředitelé mateřských škol lze přesto považovat za jedny z klíčových aktérů, kteří ovlivňují kvalitu předškolního vzdělávání.

Praktická část byla zaměřena na skutečnosti, které souvisejí s evaluací ředitele mateřské školy a jeho rozvojem a podporou ze strany České školní inspekce. Výzkumné šetření popisuje, jaké nástroje využívá Česká školní inspekce pro podporu a rozvoj ředitelů mateřských škol, jak jsou tyto nástroje řediteli škol vnímány, a také to, zda výsledky zjišťování České školní inspekce mají vliv na vzdělávací politiku České republiky.

Výsledek šetření potvrdil, že Česká školní inspekce vytvořila nástroje, které by měly pomoci ředitelům mateřských škol k jejich rozvoji a být podporou v jejich velkém pracovním vytížení. Zároveň se postupně mění přístup inspekce směrem k metodické podpoře ředitelů. Změny v přístupu ředitelů mateřských škol vnímají pozitivně, avšak nástroje vytvořené k jejich podpoře znají, ale ve své práci je téměř nevyužívají, a jako podporu ve své práci je nevnímají.

Výzkumné šetření poskytlo celkový obraz toho, jak je podpora ve skutečnosti řediteli mateřských škol vnímána, a na základě toho lze definovat následující doporučení, která by vedla k rozvoji a podpoře ředitelů mateřských škol.

Je třeba uznat roli ředitele, jeho odpovědnost a vytvořit podmínky a podporu pro jeho práci

Ředitel mateřské školy má velkou autonomii, se kterou se také pojí vysoká míra odpovědnosti za vše, co je se školou spojeno. Neustálé změny ve společnosti, technologické změny, legislativní změny, které znamenají obrovský nárůst administrativních činností, neumožňují ředitelům mateřských škol se dostatečně věnovat pedagogickému poslání, to znamená především řízení pedagogického procesu a jeho kvalitě.

Přestože jsou v odborné literatuře vymezeny role ředitele školy a bývá doporučena jejich vyváženost, v praxi jsou role nevyvážené a ředitelé jsou přetíženi především administrativními činnostmi, kterým se věnují i nad rámec své pracovní doby.

Ředitelé se cítí osamoceni ve své funkci a přetíženi administrativními činnostmi. Jako podporu v jejich práci spatřují v možnosti zajištění ze strany státu dostatek finančních

prostředků na dalšího nepedagogického zaměstnance, na kterého by mohli delegovat tyto činnosti (podobně jako u škol základních a středních).

Vytvořit standardy ředitele a kariérní systém pro ředitele

Ředitelé škol nemají vytvořen žádný standard, tudíž neexistuje žádný postup v jeho profesní kariéře, s tím souvisí i to, že se ředitelé mateřských škol cítí nedostatečně ohodnoceni za svoji práci.

Na základě vlastních zkušeností se vstupem do funkce ředitelé mateřských vítají možnost zavedení povinnosti absolvovat funkční studium pro vedoucí pracovníky ve školství (mentoring, shadowing) povinně ještě před vstupem do funkce, neboť je patrné, že zpravidla do funkce ředitele vstupuje zcela nepřipraven.

Existuje potřeba, aby se ředitelé mateřských škol nadále vzdělávali nejen v oblasti informačních technologií, ale také v oblasti dalších kompetencí potřebných pro práci ředitele školy.

Je na místě zamyslet se nad minimálním počtem pedagogické praxe pro funkci ředitele mateřské školy. Tři roky jsou vnímány jako zcela nedostačující.

Snížení míry vzdělávací činnosti

Přestože byla po mnoha letech „volání“ snížena míra přímé vzdělávací povinnosti ředitelům mateřských škol, jeví se jako nedostačující. Na jedné straně nelze dostatečně zajistit organizaci provozu bez dalšího pedagogického pracovníka, na druhé straně je míra vzdělávací povinnosti stále vysoká. Někteří ředitelé by uvítali možnost vlastní volby této povinnosti, a to s ohledem na možnosti a potřeby školy, ředitele.

Výše uvedená doporučení korespondují se strategickými dokumenty vzdělávací politiky České republiky, avšak zatím nebyla zcela dostatečně realizována. Role ředitelů mateřských škol není zatím dostatečně vnímána jako klíčová role v předškolním vzdělávání. Lze předpokládat, že tato diplomová práce může být v budoucnu využita pro prosazování nejen závěrů výzkumného šetření, ale také skutečnou realizaci výzev strategických dokumentů.

16 Seznam použitých informačních zdrojů

ALKIN, M. C a CHRISTIE, C. A. *Evaluation roots: tracing theorists' views and influences*. 1. vyd. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, 2004, xi, 424 p. ISBN 07-619-2894-4. Dostupné také z: http://www.sagepub.com/upm-data/5074_Alkin_Chapter_2.pdf

BEČVÁŘOVÁ, Zuzana. *Současná mateřská škola a její řízení*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003, 154 s. ISBN 80-717-8537-7.

BEČVÁŘOVÁ, Zuzana. *Kvalita, strategie a efektivita v řízení mateřské školy*. Praha: Portál, 2010, 171 s. ISBN 978-807-3672-218.

BOUROVÁ, Monika. *Evaluaace a hodnocení v mateřské škole*. 1. vyd. Nový Bydžov: ATRE, 2003, 98 s.

DVOŘÁKOVÁ, Miroslava. *Teorie transformativního učení (se) dospělých*. *Studia paedagogica* [online]. Brno: Filozofická fakulta Masarykova univerzita Brno, 2012, 17(1), 1-16 [cit. 2016-11-18]. ISSN 2236-4521. Dostupné z: <http://6b.cz/Lo7Z>

DRUCKER, Peter Ferdinand. *To nejdůležitější z Druckera v jednom svazku*. Praha: Management Press, 2002, 300 s. ISBN 978-80-7261-242-0.

HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 240 s. Vedení lidí v praxi. ISBN 978-80-247-1457-8.

Introduction to Evaluation. In: Research methods Knowledge Base [online]. [cit. 2016-11-23]. Dostupné z: <http://www.socialresearchmethods.net/kb/intreval.php>

KEKULE, Martina. *Rámec pro vlastní hodnocení školy: metodický průvodce* [online]. In: Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011, s. 36 [cit. 2017-01-11]. ISBN 978-80-87063-48-4. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/ae/ramcove-vlastni-hodnoceni-skoly>

Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení [online]. In.: Praha: McKinsey&Company, 2010 [cit. 2017-01-07]. Dostupné z: http://www.mckinsey.cz/images/documents/McKinsey_pro_bono_skolstvi.pdf

KOUBEK, Josef. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. 4. rozšířené. Praha: Management Press, 2012. ISBN 978-80-7261-168-3.

KUCHAŘ, Filip. *Každý jsme jiný, přesto musíme společně řídit školství. Řízení školy*. Praha: Wolters Kluwer, 2013, 2013(5), 4.

KUCHAŘ, F., SCHNEIDER, P., TROJAN, V., URBAN, J. a ZEMAN, P. *Školská politika, finance a leadership v ředitelské praxi*. Praha: Raabe, 2014. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-168-7

LHOTKOVÁ, I., TROJAN, V. a KITZBERGER, J. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Praha: Wolters Kluwer, 2012, 104 s. ISBN 978-80-7357-899-2.

LOJDA, Jan. *Manažerské dovednosti*. 1. Praha: Grada Publishing, 2011, 184 s. ISBN 978-80-247-3902-1.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha [online]. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001, 98 s. [cit. 2016-12-27]. ISBN 80-211-0372-8. Dostupné z: <http://1url.cz/QtGZ9>

PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2007, 270 s. ISBN 80-718-4569-8.

PETERS-KÜHLINGER, G. JOHN, F. *Komunikační a jiné "měkké" dovednosti: využijte svůj potenciál, rozvíňte své soft skills a staňte se úspěšnějšími*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 105 s. ISBN 978-80-247-2145-3.

PLAMÍNEK, Jiří. *Konflikty a vyjednávání: Umění vyhrávat, aniž by někdo prohrál*. 3. Praha: Grada Publishing, 2012, 136 s. ISBN 978-80-247-4485-8.

POL, M. a ERČULJ, J. *Trendy v evaluaci vedoucích pracovníků škol*. In: Orbis scholae [online]. 2010, s. 7-27 [cit. 2016-06-26]. ISSN 1802-4637. Dostupné z: http://www.orbisscholae.cz/archiv/2010/2010_1_01.pdf

PRESKILL, H. a Nathalie JONES, N. *A Practical Guide for Engaging Stakeholders in Developing Evaluation Questions*. In: *FSG: reimagining social change* [online]. [cit. 2016-11-20]. Dostupné z: <http://www.fsg.org/tools-and-resources/practical-guide-engaging-stakeholders-developing-evaluation-questions-0>

PRŮCHA, Jan (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. 1. Praha: Portál, 2009, 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 61. ISBN 80-7178-772-8.

REMR, Jiří. *Srovnání vybraných přístupů k realizaci evaluací*. In: *Evaluační teorie a praxe* [online]. Praha, 2016, s. 21 [cit. 2016-12-28]. ISBN 2336-114X. ISSN 2336-1158. Dostupné z: <http://www.evaltep.cz/inpage/srovnani-pristupu-k-evaluacim/>

RÝDL, Karel. Akontabilita. In: *Kvalita a hodnocení ve vzdělávání: Výkladový slovník*. (online). Praha: NÚOV (2009), (vid. 15. 7. 2011). Dostupné z: <http://slovník.evaluacninastroje.cz/#phraseId=1&phrase=AKONTABILITA>.

Santiago, P., et al. (2012), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Czech Republic 2012*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264116788-en>

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 [online]. In: . s. 52 [cit. 2016-12-27]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf

SYSLOVÁ, Z. A HORNÁČKOVÁ, V. *Jak úspěšně řídit mateřskou školu*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012, 344 s. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7357-976-0.

ŠOJDROVÁ, M., BASL, J., DRÁBEK, P. *Posouzení systému evaluace a monitoringu v České republice: doporučení pro vzdělávací politiku* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2014, , 60 [cit. 2017-03-26]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/Posouzeni-systemu-evaluace-a-monitoringu/Posouzeni-systemu-evaluace-a-monitoringu-seznam-cl/Publikace-s-doporucenimi-pro-vzdelavaci-politiku>

ŠULÉŘ, Oldřich. *5 rolí manažera a jak je profesionálně zvládnout?*. 1. Brno: Computer Press, 2008. 240 s. ISBN 978-90-251-2316-4.

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

TROJAN, Václav. *Ředitel současné školy: pět aktuálních situací a jejich řešení*. 1. Praha: Raabe, 2015, 103 s. ISBN 978-80-7496-211-0.

TROJANOVÁ, Irena. *Možnosti hodnocení ředitelů škol. Řízení školy* [online]. Praha: Wolters Kluwer, 2013, 2013(1), 3 [cit. 2017-01-11]. Dostupné z: <http://online.rizeniskoly.cz/>

TRUNDA, Jiří. *Evaluace učitele* [online]. Praha, 2016 [cit. 2016-11-20]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/93239/?lang=cs>. Disertační. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Vladimíra Spilková.

VEBER, Jaromír. *Management: základy, prosperita, globalizace*. Vyd. 1. Praha: Management Press, 2006. ISBN 80-7261-029-5

VEBER, Jaromír. *Management: základy, moderní manažerské přístupy, výkonnost a prosperita*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Management Press, 2009, 734 s. ISBN 978-80-7261-200-0.

VETEŠKA, Jaroslav. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016, 320 s. ISBN 978-80-262-1026-9.

VODÁČEK, L. a VODÁČKOVÁ, O. *Moderní management v teorii a v praxi*. 2. rozšířené. Praha: Management Press, 2009. ISBN 978-80-7261-197-3.

Zákon o pedagogických pracovnících. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2004. Dostupné také z: <http://6b.cz/CAaL>

Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Praha: ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2004. Dostupné z <https://portal.gov.cz/app/zakony/zakon.jsp?page=0&nr=563~2F2004&rpp=15#seznam>

17 Seznam příloh

17.1 Příloha 1 – Rozhovor se zástupcem České školní inspekce

Hlavním významem evaluace je formativní charakter. Podle Strategie 2020 je velkou slabinou hodnocení na úrovni systému právě absence cíleného vyhodnocování implementace a dopady zaváděných opatření. Jedním z cílů Strategie 2020 je kromě jiného i podpora odborného růstu tvůrců a uživatelů hodnotících nástrojů. Byly vytvořeny a existují nějaké nové nástroje pro podporu ředitelů škol?

Od roku 2013 Česká školní inspekce prochází postupnými změnami, které se týkají právě zvyšování kvality inspekční činnosti. Jedná se především o zaměření na hodnoty výstupů z kontrolních a inspekčních činností tak, aby tyto výstupy poskytovaly relevantní informace o podmínkách, průběhu a výsledcích vzdělávání, a to včetně dalších doporučení, která budou směřovat ke zvyšování kvality vzdělávání dětí.

O co se konkrétně jedná?

V letech 2011 až 2013 byl realizován projekt NIQES, ve kterém vznikla řada výstupů, které byly implementovány do hlavní činnosti inspekce a jsou také k dispozici školám. Jedná se především o tyto informační systémy – InspIS Data, InspIS Portál, InspIS Set a InspIS ŠVP. V průběhu školního roku 2015/2016 začala Česká školní inspekce těchto nástrojů naostro využívat.

Můžete, prosím, blíže specifikovat tyto informační systémy?

InspIS Data je systém pro sběr a vyhodnocování inspekčních dat. Slouží pracovníkům České školní inspekce k zaznamenávání dat inspekčních činností (vedení akce, posouvání, vkládání dat do formulářů, tvorbu inspekčních zpráv a protokolů). Máme zde k dispozici formuláře pro ředitele mateřských škol, dotazníky pro učitele mateřských škol a také pro vedoucí školních jídelen, které využíváme před vlastním zahájením inspekční činnosti na místě nebo v průběhu jejího konání.

Dotazníky pro ředitele jsou zaměřeny jednak na oblast řízení školy a také na podmínky pro předškolní vzdělávání. Zjišťujeme například školní klima, další vzdělávání ředitele školy, podporu rovných příležitostí. Také zjišťujeme, jak ředitelé škol využívají naše informační

systémy. Ředitelé škol se také vyjadřují k materiálním podmínkám ve své škole, jak podporují další vzdělávání pedagogů, jaké má škola personální podmínky nejen z pohledu kvalifikovanosti pedagogů. Také se ředitel školy vyjadřuje k tématu podpory dětí a spolupráci s rodinou dítěte a k hodnocení vzdělávacích výsledků dětí. Také zjišťujeme, zda a jak je podporována jeho práce, a zda existují nějaké bariéry v jeho práci.

U učitelů mateřských škol zjišťujeme, zda a jak se nadále vzdělávají, do jaké, míry je jim poskytována podpora, jaká je úroveň komunikace se zákonnými zástupci dětí, a jak se věnují prevenci školního neúspěchu dětí.

Jak tento informační systém InspIS Data mohou využít ředitelé mateřských škol?

Ředitelé škol portál InspIS Data používají pro sběr dat o činnosti mateřských škol prostřednictvím elektronických dotazníků. Tento způsob dotazování plně nahrazuje inspekční činnost přímo ve škole. Dotazníky jsou vytvářeny a zaměřeny na specifické oblasti. Například je zjišťována jazyková gramotnost zaměřena na výuku cizích jazyků v mateřské škole. Tyto dotazníky jsou pak zacílené na školy, které ve statistických šetřeních vykazují výuku cizího jazyka. Zjišťování jsou dále zaměřena na další gramotnosti (předmatická, předčtenářská), na materiální podmínky škol z hlediska vybavení informačními technologiemi.

Chápu, že tedy tento informační systém ředitelé školy musejí používat?

Ano, pokud se jedná o zjišťování ze strany školní inspekce, které, jak jsem řikala, nahrazuje šetření České školní inspekce na místě. Tento informační systém však ještě mohou využívat i pro svoji další práci. Je zde elektronický formulář pro hlášení školních úrazů dětí, jsou zde k dispozici informace, které se týkají například organizace školního roku dané ministerstvem školství. Jsou zde také vyvěšena vyjádření a stanoviska ČŠI k různé problematice, naleznete zde upozornění na změny v rámcových vzdělávacích programech. Tato data jsou tedy zároveň i zdrojem důležitých informací pro ředitele školy.

Popište, prosím, stručně, jak funguje systém InspIS SET?

Tento systém slouží k ověřování výsledků žáků a studentů v základních, středních a vyšších odborných školách v jakémkoli předmětu nebo gramotnostech. Prostřednictvím

tohoto systému probíhá státem prováděné testování, které realizuje každý rok Česká školní inspekce. Školy tento systém mohou využívat i k realizaci testování pro své potřeby. Součástí je i databanka testových úloh. Součástí tohoto systému je E-learning, který umožňuje elektronické vzdělávání v rámci domácí a školní přípravy žáků. Tento systém je pro ředitele mateřské školy méně využitelný.

Více praktický pro ředitelky mateřských škole je InspIS Portál, který poskytuje aktuální informace, které se týkají vzdělávacího systému, aktualit především ze strany České školní inspekce. Kromě toho lze prostřednictvím portálu vyhledávat školy, sdílet komplexní informace o školách. Portál je určen pro širokou veřejnost, školám může sloužit jako bezplatná reklama. V tomto prostředí si může registrovaná škola dobrovolně vytvořit svůj vlastní web, který lze velmi jednoduše administrovat a prezentovat tak zdarma svoji školu. Vždy však záleží na tom, jak pečlivě a odpovědně ředitelé škol k zadávání údajů přistoupí. Česká školní inspekce však neodpovídá za obsah, které školy zveřejňují.

Podobně jako Portál existuje i systém InspIS ŠVP, který umožňuje ředitelkám mateřských škol usnadnit tvorbu a administraci školního vzdělávacího programu v aplikaci, jejímž prostřednictvím lze nejen vytvořit, ale i spravovat školní vzdělávací program. Tento systém obsahuje všechny povinné součásti školního vzdělávacího programu a uživatelé vede krok po kroku tak, aby byl stoprocentně naplněn jeho soulad s rámcovým vzdělávacím programem. První fáze administrace jsou samozřejmě spojeny s určitou mírou práce navíc, ale ta se poté ředitelce mnohonásobně vrátí při dalších následných činnostech. Prostředí InspIS ŠVP umožňuje eliminaci chyb, které vznikají při tvorbě a zpracovatel má jistotu, že školní program obsahuje všechny náležitosti, které má mít. Systém je nastaven tak, aby se vytvářely vzájemné vazby ve vzdělávacím obsahu. Program lze libovolně upravovat a v případě změny rámcového programu, a tím i požadovaných následných změn ve školním vzdělávacím programu, hlásí systém nutnost úprav. Školní vzdělávací program lze zpřístupnit pro editaci učitelům a zástupci ředitelky školy. Pokud ředitel povolí i zpřístupnění a umožní nahlížení dalším subjektům, například přímo České školní inspekce, lze jej využít již před samotnou inspekční činností na místě.

Máte přehled o tom, do jaké míry ředitelé mateřských škol využívají InspIS ŠVP?

Používání informačních portálů se od školního roku stalo součástí zjišťování a návštěv škol na místě. Lze říci, že nejenom InspIS Portál, ale také InspIS ŠVP využívá přibližně jen jedna z deseti ředitelek mateřských škol.

Je to dostatečné?

Myslím si, že nikoli. Základní a střední školy již informační systémy využívají, web i systém pro tvorbu školního vzdělávacího programu. Mateřské školy na rozdíl od základních a středních škol této možnosti téměř vůbec nevyužívají, přesto, že to může být pro školu prezentace a reklama zdarma právě v době, kdy brzy začnou ubývat děti a mateřské školy si začnou konkurovat. Dnešní rodiče, ať chceme či nechceme, jsou uživateli internetu, který považují za významný zdroj informací, tedy i informací a škole.

Proč si myslíte, že tomu tak je?

Lze říci, že příčinou je malá zdatnost ředitelek mateřských škol v oblasti informačních technologií – dodnes jsou nám někdy předkládané dokumentace psané rukou. Pokud porovnáme úroveň základních, středních a mateřských škol, ředitelky mateřských jsou nejméně zdatné.

Dalším důvodem může být vysoká věková struktura ředitele mateřských škol podle dosažených let ale i let ve funkci ředitele mateřské školy.

Na rozdíl od základních a středních škol mají ředitelky mateřských škola malou důvěru v sebe sama. Mnohdy však žijí z podstaty, že co se naučily dříve, jim i nyní postačí.

Také sledujeme, že mají malý zájem o semináře a konference pořádané ČŠI. Orientují se především na vzdělávání v oblasti legislativních změn.

Myslíte si, že může být i jedním důvodů to, že jsou na ředitelku školy kladeny velmi velké nároky bez toho, aby měla k dispozici zaměstnance, například – administrativního pracovníka či vlastní účetní, jako je tomu na základních a středních školách?

Myslím si, že ano. Poté se pak může zdát, že i tímto tlakem a přílišnými nároky dochází k tzv. vyhoření a tím i nechuti dále se vzdělávat. Dalším faktem „nezájmu a uzavřenosti školy“ může být i ukazatel dostatečného počtu dětí, a tím pocitu, že vše je v pořádku, není tedy třeba nic měnit. Máme skutečně možnost porovnání různých škol a je opravdu znát,

jak se škola posunula dopředu ve své kvalitě, či zůstala tak, jak byla při předchozí návštěvě.

Jsou nadále využívána zjištěná data z nástroje InspIS Data? Pokud ano, jak?

Česká školní inspekce data zpracovává jednak podle oblasti, na které bylo šetření zaměřeno. Vypracovává tak souhrn dat pro určité oblasti zájmu, ale podle krajů v rámci České republiky. Tato souhrnná data jsou poskytována ministerstvu školství, které je nadále zpracovává.

Česká školní inspekce výstupy těchto šetření za Českou republiku také poskytuje mezinárodní organizaci pro ekonomickou spolupráci a rozvoj OECD, která je dále využívá v mezinárodních srovnáních. Výstupy také poskytujeme organizaci sdružující národní a regionální inspektoráty vzdělávání SICI (Stálá mezinárodní konference inspektorátů).

Poskytuje ČŠI ministerstvu některá doporučení, která vyplynula ze zjišťování?

Ano, v roce 2014 Česká školní inspekce vydala publikaci „Posouzení systému evaluace a monitoringu v České republice – doporučení pro vzdělávací politiku“, ve které se zabývá evaluací na úrovni žáka, učitele, školy. Publikace byla zpracována jako výstup projektu Kompetence III a využívá nejen doporučení OECD, ale také vlastních výstupů šetření. Na závěr jsou doporučení, která se týkají nejen zlepšení hodnocení na úrovni žáka, učitele a školy, ale i ředitele školy. Například doporučuje, aby role ředitele školy byla uznána jako klíčová, a vymezení a upřesnění rolí promítnout i do kariérního systému ředitele školy. S tím souvisí i zavedení povinnosti absolvování kurzu zaměřeného na řízení školy ještě před nástupem ředitele do funkce.

Doporučena byla také podpora ředitele tím, že bude vytvořeno více pracovních míst pro nepedagogické pracovníky, aby ředitel měl více prostoru pro řízení pedagogického procesu.

Má možnost ČŠI ovlivnit požadavky na přípravu ředitelů ještě před vstupem do funkce?

V současné době ne.

Lze říci, že doporučení ministerstvo školství akceptuje a nadále jej využívá při tvorbě vzdělávací politiky?

Myslím si, že ano. Na naše doporučení, které vychází právě z naší skutečné práce a je podloženo výročními zprávami, ministerstvo reaguje. Současně i Česká školní inspekce spolupracuje s ministerstvem školství na společných otázkách. My poskytujeme především data a zjištění.

Například po mnoha letech „volání“ došlo od září 2016 ke snížení přímé vyučovací povinnosti ředitelům v mateřských školách, aby se mohli více věnovat řízení pedagogického procesu. Nyní se zájem o mateřské školy projevuje například snahou v budoucnu snížit počty dětí na jednu učitelku tak, aby na prvním místě nebyl jen výkon.

Dokument Posouzení systému evaluace ještě zdůrazňuje, že je nutno definovat funkci ředitele z hlediska manažerského řízení a vedení pedagogického sboru, upřesnění těchto rolí promítnout do profesního standardu a kariérního systému, který by se měl vztahovat i na ředitele škol, tomuto upřesnění rolí přizpůsobit obsah funkčního studia, odměňování a hodnocení. Má ČŠI nějaký vliv na tvorbu kariérního systému ředitele školy či profesního standardu ředitele školy?

Zatím ne, není žádný dokument, který by tuto oblast více řešil či rozpracovával.

Má Česká školní inspekce možnost ovlivnit na tvorbu kritérií v souvislosti s hodnocením ředitele na konci šestiletého funkčního období?

Nemá vůbec. Je to jen v kompetenci zřizovatele, jaká kritéria zvolí. Samozřejmě musí být použita kritéria daná zákonem – odbornost a kvalifikace, 3 roky praxe pro ředitele mateřské školy, zdravotní způsobilost, bezúhonnost. Česká školní inspekce je pouze členem konkurzní komise.

Domníváte se, že 3 roky v pozici učitelky mateřské školy jsou dostatečné pro pozici ředitelky školy?

Je to málo. První dva roky se začínající učitelka adaptuje, třetím rokem již trochu zná praxi. Pro ředitelku mateřské bych doporučila nejméně sedm, osm let praxe.

V dokumentu Posouzení systému hodnocení jsou zdůrazněny zmíněny i praktické zkušenosti ředitelů z inspekčních činností. Někteří hovoří o tom, že inspekci již nevnímají

pouze jako kontrolu dodržování předpisů, ale stává se pro ně i poradním orgánem. Může skutečně Česká školní inspekce být poradcem ředitele školy?

Ano, může, od roku 2013 dokonce 100%. Od školního 2015/2016 využíváme nová kritéria hodnocení, která vycházejí z modelu tzv. kvalitní školy. V praxi to znamená, že hodnotíme úroveň, které škola dosahuje. Také průběžně na základě spolupráce upravujeme kritéria hodnocení tak, aby byla skutečně zjištělná a tedy i objektivní. To znamená, že ověřujeme v praxi, zda nastavení kritérií lze skutečně při inspekční činnosti ověřit, či nikoli. Nadále s těmito kritérii tedy pracujeme, aby byla co nejobektivnější a poskytovala skutečný obraz sledované reality.

Při přímém kontaktu s ředitelem se snažíme nejprve navázat skutečně přátelské a spolupracující prostředí, a to například začínáme slovy: „Pochlubte, se paní ředitelko, co se Vám podařilo od naší poslední návštěvy?“

Ano – to je pravda. Mne se skutečně nikdo neptá na to, co se podařilo, a navíc, abych se sama pochválila.

Také chceme být řediteli oporou v pedagogickém vedení školy a lidí. V případě, že si ředitel neví rady, jak usměrnit práci pedagoga, můžeme být řediteli metodickou podporu tak, že sami provedeme hospitaci u daného pedagoga a pokusíme se mu sdělit jeho příležitosti ke zlepšení. Tímto mu na místě pomůžeme usměrňovat pedagogický proces a podporovat ho ve vedení lidí.

Zároveň poskytneme řediteli vnější pohled na fungování celé školy, a toho se mu také nedostává často. Lze říci, že jaká je škola, takový je i ředitel. Nesnažíme se tedy být tím strašákem a někoho „nachytat na švestkách“, ale naopak.

Kromě inspekčních činností ve školách má ředitel školy možnost požádat o radu jakéhokoli inspektora, ať již telefonickým dotazem či písemným. Česká školní inspekce chce být ředitelům nápomocna.

17.2 Příloha 2 – Rozhovor s ředitelem mateřské školy I.

Počet let ve funkci ředitelky: 6

Počet obyvatel v obci, v níž se škola nachází: 32 000

Zaznamenala jste v posledním období nějaké změny, které by se týkaly evaluace ředitele mateřské školy ze strany České školní inspekce?

Myslím, že byla vydaná kritéria a indikátory hodnocení tzv. kvalitní školy, a zde je i oblast týkající se ředitele školy. Dále několik let jsou vydávána kritéria pro hodnocení škol v daném školním roce a i zde je oblast řízení školy.

Znáte nějaká evaluační kritéria České školní inspekce, která jsou zaměřena na vedení školy?

Jak jsem již uvedla, jedná se o nově používaná kritéria Kvalitní školy, která by měla vyjadřovat, kde se skutečně škola nachází. Jsou veřejně dostupná na stránkách České školní inspekce.

Kolik inspekčních návštěv jste již absolvovala? Domníváte se, že nějak mění celkový přístup inspektorů k vedení školy?

Zatím jsem absolvovala pouze dvě, z nichž jedna byla zaměřena pouze na veřejnosprávní kontrolu. Teprve ta poslední byla zaměřena na celkový chod školy. Nemám tedy moc zkušeností, ale záleží na osobnosti inspektora, jak si porozumíte. Moje osobní zkušenost je celkem pozitivní, paní inspektorky byly vstřícné, ochotné naslouchat a přijmout vysvětlení v případě odchylek od zákonů. Důvody většinou uznaly jako ne příliš vhodně nastavený systém zákonů, vyhlášek a dalších předpisů. Faktem je, že zásadní pochybení jsme neměly, a byly jsme spíše kladně hodnoceny, co se týká splnění legislativních nároků i řízení pedagogického procesu. Protože celková inspekce byla mou první, asi nemohu posoudit, zda se mění přístup k vedení školy. Přístup k návštěvě u pedagogů byl standardní, jako jsem již vícekrát zažila v pozici učitelky.

Myslíte si, že se Česká školní inspekce stává poradním orgánem?

Poradním orgánem se rozhodně nestává. V tomto ohledu se přístup nemění – heslo paní inspektorky je: jsme kontrolní orgán nikoli poradní. Řekne, co je špatně nebo v nesouladu s předpisy, ale neřekne, jak by to mělo být správně.

Víte o existenci informačního systému České školní inspekce?

Ano, vím, ale nevyužívám. Systém navštěvuji pouze v případě nutnosti vyplnit nějaký dotazník v zadaném průzkumu od ČŠI. Dále jsem několikrát navštívila stránky Inspekčních zpráv, abych se podívala na chyby, které paní inspektorky našly u kolegyň, a inspirovala se, jak zlepšit svou práci. Dále využívám náhledu do Výročních zpráv, které nyní využívám v rámci svého studia a část zprávy týkající se mateřských škol předkládám jako studijní materiál pro své pedagogy. V rámci studia také nahlížím do srovnávacích měření PISA, TIMSS, TALIS a dalších mezinárodních šetření.

Jsou Vám tyto dokumenty nějak přínosné ve Vaší práci?

V mojí ředitelské práci jen náhledy do výročních a inspekčních zpráv pouze pro informaci, co je který rok kontrolováno, jaké zaměření bude mít inspekce v daném roce a jaké nedostatky se v mateřských školách dějí, abychom se jich vyvarovali. Nic navíc v nich nelze nalézt.

Existují nějaké překážky, které by Vám znemožnily využívat tento informační systém?

Jedinou překážkou k větší sledovanosti stránek ČŠI je v mém případě čas.

Využíváte nějak InspIS ŠVP?

Zatím ne, ale protože dochází v předškolním vzdělávání k podstatným změnám, které budeme muset jako ředitelé škola zapracovat do ŠVP je pravděpodobné, že portál využijeme jako inspiraci na doplnění našeho programu vzhledem k povinnému poslednímu ročníku a k umístování dvouletých dětí. Zkušenosti zatím nemám.

V systému InspIS Data nahrazuje šetření inspekce na místě, většinou se jedná o nějaká statistická šetření. Vyplňujete tato šetření?

Pokud mi přijde žádost o vyplnění nějakého šetření, udělám jej, ale příliš smysluplnosti v nich obvykle nevidím. O jejich dalším využití nemám přehled.

Domníváte se, že Česká školní inspekce má nějaký vliv na změny ve vzdělávací politice, které se týkají ředitelů mateřských škol? Zaznamenala jste v poslední době nějaké trendy, snahy, které by byly zaměřeny právě na podporu a rozvoj ředitelů mateřských škol?

Z pohledu ředitele mateřské školy jsem nezaznamenala žádnou snahu, bohužel, žádné instituce nám naši práci usnadnit, spíše naopak. Přibývá legislativa, změny, povinnosti, ekonomické výkazy, projekty, šablony, místní akční plány, atd. a nikdo nevidí vysokou přímou vyučovací povinnost v souvislostech s velkým časovým zatížením ředitele při plnění všech zmíněných povinností i s ohledem na tu skutečnost, že není žádná administrativní síla, která by pomohla s papíry, výkazy atd.

Domníváte se, že jsou dostatečné 3 roky praxe učitelky mateřské školy pro výkon funkce ředitelky MŠ?

Nelze takto striktně říct, jedná se o soubor různých faktorů, které ovlivňují plnění výkonu ředitelské pozice – osobnostní typologie, znalosti v oblasti ekonomické, personální, právní a řízení pedagogického procesu, komunikace, psychologie, autorita a v neposlední řadě i určitá životní moudrost. Možná je někdo dostatečně vybaven už za tři roky pedagogické práce a cítí se být schopným k výkonu ředitelské funkce, ale spíše asi nikoliv. Budou chybět životní zkušenosti.

Chcete se podělit o nějaké vaše zkušenosti, které by se týkaly podpory a rozvoje ředitele mateřské školy?

Preferovala bych funkční studium již před podáním přihlášky do konkurzu na ředitele školy, ne až po jeho jmenování, dále bych navrhla již do studia pedagogů implementovat modul školského managementu – oblasti legislativní, ekonomické, řízení lidských zdrojů nebo alespoň vedení lidí, personální management, základy managementu a řízení pedagogického procesu. Možná by pomohlo i stínování ředitele, alespoň pár měsíců před jeho odchodem, avšak to není vždy možné z hlediska časového nebo náhlého rozhodnutí o odchodu z funkce. Jako příklad uvedu svoji osobní zkušenost – nástup do funkce bez jakékoliv předchozí přípravy byl skutečně náročný. Uvítala bych nějakého mentora, který

by mi pomohl – částečně jsem se mohla obrátit na kolegyně v místě bydliště, ale nedostatek času nám bránil v efektivnějším procesu zaučování.

Naplnuje Vás Vaše práce?

Do určité míry ano, ale spíše práce u dětí, maximální možnost něco budovat, vylepšit a změnit ve školce – myšleno prostředí školy.

Cítíte se spokojena ve vaší práci?

Relativně ano, jen mne trápí ta spousta administrace statistik, výkazů, jsem z toho opravdu znechucena.

Existuje někdo nebo něco, co by Vám vaši práci usnadnilo,

Kolektiv, především některé z kolegyň, děti, myslím školkové, a rodina. Pomohlo by, kdyby někdo třeba na MŠMT přemýšlel o zákonech, poslouchal terén, nevymýšlel hlouposti a neboursal dobře postavené předškolní vzdělávání, kdyby nám na obci rozuměl ten, co se o nás stará – úředník, a kdyby o nás nerozhodoval "neodborník" nebo vlastně odborník na školství – volený radní a zastupitel!!!!

17.3 Příloha 3 – Rozhovor s ředitelem mateřské školy II.

Počet let ve funkci ředitelky: 25 let

Počet obyvatel v obci, v níž se škola nachází: 16 – 17 tis.

Zaznamenala jste v posledním období nějaké změny, které by se týkaly evaluace ředitele mateřské školy ze strany České školní inspekce?

Vůbec si žádné změny neuvědomuji.

Znáte nějaká evaluační kritéria České školní inspekce, která jsou zaměřena na vedení školy?

Přímo na vedení školy nevím žádná konkrétní, určitě jsou kritéria hodnocení podmínek průběhu a výsledků vzdělávání. V roce 2016 je toto již rozděleno do modifikací, ale přímo k vedení tam nic není.

Kolik inspekčních návštěv jste již absolvovala? Domníváte se, že nějak mění celkový přístup inspektorů k vedení školy?

To asi záleží na složení týmu, ale inspektorky, které jsem za tu dobu zažila, a byly v týmu, a byly přístupné. Ve svém přístupu se změnily v momentě, kdy byly vedoucími týmu – a to směrem k horšímu.

Myslíte si, že se Česká školní inspekce stává poradním orgánem?

Záleží na lidech, ale když to vezmu v globále, tak znám odpověď: „Vy jste paní ředitelka“

Víte o existenci informačního systému České školní inspekce?

Vím. Používám pro elektronický sběr dat, občas se podívám na Portále, co je nového. Na školní vzdělávací program jsem se zatím jen dívala, a bude velmi těžké se tím prokousat, prostě až bude někdy čas (úsměv).

Jsou vám nějak přínosné ve Vaší práci?

Nevím, ještě jsem přínos nezaznamenala, jen je to zase víc práce. Vlastně, ano, někdy si na Portále přečtu novinky a něco o aktuálním dění.

Existují nějaké překážky, které by Vám znemožnily využívat tento informační systém?

Ne. Vlastně ano – čas.

V systému InspIS Data nahrazuje šetření inspekce na místě, většinou se jedná o nějaká statistická šetření. Vyplňujete tato šetření?

Ano – musím. Jsou tam různá témata: využívání digitálních technologií, seznamování dětí v MŠ s cizím jazykem, vzdělávání nadaných, talentovaných a mimořádně nadaných dětí v MŠ, vzdělávání v tématech estetické výchovy v MŠ, vzdělávání v oblasti předškolní výchovy, problematika financování školního stravování, vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem

Domníváte se, že Česká školní inspekce má nějaký vliv na změny ve vzdělávací politice, které se týkají ředitelů mateřských školy? Zaznamenala jste v poslední době nějaké trendy, snahy, které by byly zaměřeny právě na podporu a rozvoj ředitelů mateřských škol?

Já myslím, že nemají, protože jsem nic takového nezaznamenala.

Domníváte se, že jsou dostatečné 3 roky praxe učitelky mateřské školy pro výkon funkce ředitelky MŠ?

V současné smršti ne, protože to se nedá zvládnout pomalu ani s praxí 25 let. Ředitel je také jen člověk s jedním mozkem ne?

Chcete se podělit o nějaké vaše zkušenosti, které by se týkaly podpory a rozvoje ředitele mateřské školy?

Vadí mi, že je ředitel stále osamělý jezdec, který musí znát vše, zákony, vyhlášky, opatření, přílohy – ty jsou úplně nejlepší a k tomu ani sekretářku nemáme.

Naplňuje Vás Vaše práce?

V současné době mě spíš unavuje, a to díky té administrativě.

Cítíte se spokojené ve Vaší práci?

Cítila bych se lépe bez toho administrativního šimla.

Existuje něco nebo někdo, co by Vás ve vaší práci podpořilo, pomohlo?

Myslím si, že by ředitelky podpořilo hlavně to, kdyby si mohly zaměstnat administrativní sílu. No a také to, když se schvalují některé zákony, aby se myslelo, že se vše nedá navléknout na všechny. Zdá se mi, že škola přestává být školou, že se zabýváme vším možným okolo a na děti je stále méně času.

17.4 Příloha 4 – Rozhovor s ředitelem mateřské školy III.

Počet let ve funkci ředitelky: 19 let

Počet obyvatel v obci, v níž se škola nachází: asi 15.000

Zaznamenala jste v posledním období nějaké změny, které by se týkaly evaluace ředitele mateřské školy ze strany České školní inspekce?

Za posledních 10 let dochází k velkým legislativním změnám, které nejdou ani obsáhnout. Co ministr – to změna, a ta není vždy v souladu s odborníky v oblasti vzdělávání. Třeba povinná předškolní docházka, zařazování 2 letých dětí do MŠ, inkluze, podobné nesmysly. V oblasti ČŠI se vyvíjí situace tak, že co bylo před 10 lety skvělé, je dnes úplně špatně. Kritéria hodnocení jsou standartní již několik let, jen se dává větší důraz na písemnou formu, než na to, co se ve škole opravdu dělá.

Znáte nějaká evaluační kritéria České školní inspekce, která jsou zaměřena na vedení školy?

Samozřejmě, že je znám. Již léta jsou stejná: aktivní vedení, pravidelný monitoring, vyhodnocení a přijímání účinných opatření, vytváření podmínek pro potřeby pedagogů, dětí, zaměstnanců, jak dbá o jejich i svůj profesní rozvoj, atmosféra ve škole, a tak podobně. To je velmi stručně řečeno, ale písemně jsou to stohy papírů a ne vždy odpovídají realitě.

Na prvním místě se musíme řídit podmínkami zřizovatele. Ten nám dává peníze na provoz, na vybavení pomůckami, hračkami, úpravy budov, ten požaduje výjimky na umístění dětí do MŠ, pracně sháníme sponzory, žebráme o dotace z vypsáných grantových programů, o šablony a zase papírujeme.

Na druhém místě jsme limitováni rozpočtem na mzdy od Středočeského kraje, již léta funguje přímá úměra – čím více dětí, tím méně peněz na zaměstnance, protože normativní rozpočet nezohledňuje specifika školy, ale jen specifika krajského úřadu, a to ušetřit na dětech pro sebe. Jak mohu rozvíjet zaměstnance, když je nemohu odměňovat za práci? Odměny, které máme, jsou pouze z peněz, které ušetříme za nemoci zaměstnanců. Ale na

ně mají nárok Ti, kteří pracovali za nemocné a ne Ti, kteří by si je zasloužili za systematickou, poctivou práci.

Kolik inspekčních návštěv jste již absolvovala? Domníváte se, že nějak mění celkový přístup inspektorů k vedení školy?

Absolvovala jsem celkem 6 inspekcí, z toho 2 tematické a 4 globální. Asi jsem měla štěstí na vedení inspekcí, neboť ani z jedné nemám nepříjemný pocit. Při poslední inspekci 2015 jsem měla pocit, že se jedná víc o psanou formu, neboť všechny činnosti, které ve škole nejsou tak pečlivě zaznamenány, jak ČŠI požaduje. Prostě jsou věci, které děláme automaticky, víme o nich, ale nepíšeme litanie, protože pro nás nejsou zapotřebí. Zároveň dalším psaním se připravujeme o čas na děti.

Myslíte si, že se Česká školní inspekce stává poradním orgánem?

Ne, ČŠI není poradním orgánem, ta je hodnotícím orgánem. Konstatuje a komentuje stav školy, vedení. Pokud jsem se obracela o radu, vždy mě bylo řečeno, to Vám nemůžeme poradit, my jenom vidíme, jak to u Vás chodí, co je zapotřebí dotáhnout a změnit. Jak to budete dělat je ve vaší kompetenci.

Víte o existenci informačního systému České školní inspekce?

Ano vím, jsme napojeni na elektronický sběr dat, občas nám přijde nějaké testování školy nebo dotazník ČŠI, který je povinný a včera bylo na odpověď pozdě.

Je v provozu systém pro práci s ŠVP, ale ten je tak náročný, že v něm ještě nejsme zapojeni. Nevím, kde vzít čas ve své pracovní době sedět u počítače a překlápět tam ŠVP, který je obsáhlý. Když jsem jej v roce 2015 upravovala (již po páté za svou ředitelskou dráhu), nyní už jej musím upravovat znovu, protože inkluze, podpůrná opatření, povinná školní docházka, to všechno se prostě mění a musí se to i napsat.

Nejvíce využívám systém portál, který je určen pro publikování, a já v něm mohu hledat, pokud tam je, metodickou pomoc, otázky a odpovědi k problému, který řeším nejen já, ale

i mnoho jiných ředitelů a pedagogů. Chybí nám hlavně metodika. Vše cucáme z prstu a pak se dopouštíme v dobré víře omylů.

Jsou vám nějak přínosné ve Vaší práci?

Pokud toto mám hodnotit, tak přínosný je pro mě portál a ostatní nepotřebuji a nemám na ně čas.

Existují nějaké překážky, které by Vám znemožnily využívat tento informační systém?

Čas!

Využíváte nějak InspIS ŠVP?

Nevyužívám, každý rok tam pošlu na začátku roku hlášení a tím to pro mě končí. Ted' řeším situaci podpůrných opatření, ale na InspISu je to tak nepřehledné, že posílám všude dotazy, protože nechápu, co se po nás chce. Asi jsem už na to příliš stará.

V systému InspIS Data nahrazuje šetření inspekce na místě, většinou se jedná o nějaká statistická šetření. Vyplňujete tato šetření?

Samozřejmě, že je vyplňuji, protože musím. Jednou jsem dotazník vyplnila, ale asi neodklepla odeslání, protože jsem musela zřejmě být vyrušena něčím jiným. Během několika dnů mě přišel výhrůžný dopis od ČŠI, že odmítám komunikovat a budou z toho vyvozeny důsledky pro další moji práci, že si na to ted' dávám velký pozor, abych nevystavila své kolegyně a sebe ve škole nějakému dalšímu zbytečnému šetření.

Domníváte se, že Česká školní inspekce má nějaký vliv na změny ve vzdělávací politice, které se týkají ředitelů mateřských školy? Zaznamenala jste v poslední době nějaké trendy, snahy, které by byly zaměřeny právě na podporu a rozvoj ředitelů mateřských škol?

Ne! Vždyť posílají své zprávy ministrům školství, kteří předkládají nové zákony a vyhlášky. A co se změnilo směrem k ředitelům? Nic, pouze od 1. 9. 2016 má snížený úvazek v závislosti na velikosti školy, ale agenda a administrativa narostla do obřích

rozměrů a nic. Ještě se schválí nesmyslné zákony (povinná předškolní docházka, přezkoušení dětí, které budou mít domácí vyučování, dvouleté děti do školky, a tak dál.

Domníváte se, že jsou dostatečné 3 roky praxe učitelky mateřské školy pro výkon funkce ředitelky MŠ?

To je málo, aby byl člověk dostatečně jistý pro tuto funkci. Já bych řekla mít minimálně 10 let praxe a být opravdu dobrou učitelkou – to by měl hodnotit karierní řád, pokud bude nastaven dobře. Pokud není dobrá učitelka, nemůže být dobrá ředitelka, protože toho musí obsáhnout mnohem víc a měla by být oporou všem zaměstnancům školy. Copak může být 23 letá učitelka oporou školy? Vždyť si sama teprve zakládá rodinu a mění se jí pohled na svět. A MŠ je živý organismus.

Chcete se podělit o nějaké vaše zkušenosti, které by se týkaly podpory a rozvoje ředitele mateřské školy?

Nejvíce mě mrzí, že nikomu z těch, kteří vytvářejí zákony, nejde o děti. Přetížené třídy, přetížené a vynervované učitelky, pokles prestiže učitelského povolání (je podporován nejen zákonodárci, ale i medií) jsou toho důkazem.

Naplnuje Vás Vaše práce?

Pokud se týče práce s dětmi tak ano. Pokud jde o práci ředitelky tak už ne.

Cítíte se spokojené ve Vaší práci?

Ano, protože práce s dětmi mě baví. Naštěstí mám skvělý pedagogický sbor.

Existuje něco nebo někdo, co by Vás ve vaší práci podpořilo, pomohlo?

V dnešní době by měla mít ředitelka úvazek pouze na vedení školy, dostatek zaměstnanců (sekretářka, provozní, pedagogy a asistenty, bez žebrání) a peněz rozvoj školy na počet dětí a důvěru zřizovatele.

17.5 Příloha 5 – Rozhovor s ředitelem mateřské školy IV.

Počet let ve funkci ředitelky: 15

Počet obyvatel v obci, v níž se škola nachází: 16 000

Zaznamenala jste v posledním období nějaké změny, které by se týkaly evaluace ředitele mateřské školy ze strany České školní inspekce?

Nejsem si zcela jista. Jen se domnívám, že se někdy snaží inspekce reagovat na různé události ve společnosti – například se najednou po mnoha letech zjistí, že rodiče přispívají školám toaletními potřebami nebo na divadlo. Nebo na základě stížností mění kritéria odpočinku dětí po obědě. Jednou je zcela v pořádku, pokud předškoláci nejdou vůbec na lůžka, za 5 let je to zcela opačné, prostě tam půjdou všichni. To ale spíše jen na základě vlastních zážitků, jinak co se týče přístupu, vždy na místě byly inspektorky pohodové, bez toho, aby mne zbytečně stresovaly. Myslím, že jejich přístup byl profesionální, přátelský, vstřícný. Někdy i naznačily, jak si s některým problémem poradit.

Znáte nějaká evaluační kritéria České školní inspekce, která jsou zaměřena na vedení školy?

Ano, pravidelně každý rok sleduji kritéria hodnocení na daný školní rok, v letošním roce jsou jiná. Jsou zaměřena spíše na popis toho, jak a co se ve škole děje.

Kolik inspekčních návštěv jste již absolvovala? Domníváte se, že nějak mění celkový přístup inspektorů k vedení školy?

Zažila jsem tři komplexní inspekce. Ta první byla hned po prvním roce mého působení ve funkci, a byla zaměřena skutečně na všechno – pedagogický proces, bezpečnost, školní jídelna, ekonomika, fond kulturních a sociálních potřeb. Vzhledem k mému krátkému působení ve funkci ředitelky a adaptačním období – nikdo mi dokumentaci nepředal, nebyl prostě kdo, jsem se z nynějšího pohledu jevila jako absolutní neznalec. Přesto inspekce proběhla s dobrým výsledkem, za další 4 roky jsem inspektorky dokonce vítala s tím, že se na ně těším proto, aby mi někdo sdělil, jak daleko jsem se dostala, a zda školu vedu správným směrem a správně.

Vážně?

Ano, zcela upřímně. Kdo jiný vám dá zpětnou vazbu. Zřizovatel při kontrole hospodaření? Rodiče? Učitelé? Ti pokud, je nic netrápí, také nepochválí, vnější profesionální pohled je prostě důležitý a já ho tehdy potřebovala velmi moc, i když dneska také.

Myslíte si, že se Česká školní inspekce stává poradním orgánem?

Vždycky se povídalo, že oni neradí, že jsou orgán kontrolní. Ale podle vlastní zkušenosti si myslím, že mohou poradit. Sice neřeknou přímo, jak na to, ale dokáží navést, například – děti nelze spojovat, ale v rámcovém programu je uvedeno, že se děti mohou sdružovat za účelem společných aktivit. Tak proč to nevyužít pro individuální práci s předškoláky ze dvou tříd do jedné? Myslím, že vždy záleží na osobnosti konkrétní inspektorky, zatím jsem se setkala pouze s přístupem profesionálním směrem ke snaze pomoci, poradit.

Víte o existenci informačního systému České školní inspekce?

Ano vím, byla jsem jednou z těch, která se podílela na pilotáži administraci školního vzdělávacího programu a práce v systému Portál. Samozřejmě Data, která jsou povinná a nahrazují inspekční činnost na místě, také jsou zde k dispozici různá doporučení a vyjádření postojů inspekce k různé problematice, upozornění na změny RVP PV. Pak využívám Portál, který poskytuje aktuality v oblasti vzdělávání především směrem od České školní inspekce, Set nevyžívám, jedná se o plošné testování anebo možnost používat testy v různých předmětech, je to spíš pro základky. Školní vzdělávací program mám rozpracovaný, chce to dost času na začátku, abychom mohli vše mít tak, jak chceme, jak je potřeba. V srpnu 2017 budu finalizovat i s ohledem na nutnou revizi programu.

Jsou vám nějak přínosné ve Vaší práci?

Nijak zvlášť, nevyžívám jich často, pouze pokud je potřeba a hledám informace. A jen tak si vyhledávat – na to není čas. Stále se děje něco kolem nás, na co je třeba ihned reagovat. Proto taky třeba ještě nemám ŠVP, protože se na mne hnou pořád zcela nové a nové požadavky, podněty...

Existují nějaké překážky, které by Vám znemožnily využívat tento informační systém?

To jsem právě zmínila, ten čas. Každý den je jiný. I když si přesně naplánuji, co budu následující den, týden, měsíc dělat, vždy do toho zasáhne něco, co je třeba řešit hned – havárka, pracovní neschopnost, výpověď zaměstnance, stížnost a další neočekávané, je toho prostě moc kromě běžných povinností – výkaznictví, statistiky, a to i přesto, že mnoho povinností deleguji na zástupkyni.

Domníváte se, že Česká školní inspekce má nějaký vliv na změny ve vzdělávací politice, které se týkají ředitelů mateřských škol? Zaznamenala jste v poslední době nějaké trendy, snahy, které by byly zaměřeny právě na podporu a rozvoj ředitelů mateřských škol?

Myslím, že možná ano. Vždyť neustále a mnoho let volali ředitelé po snížení přímé práce. Dnes, i když zcela ne úplně ideálně, je tato doba snižovaná. Také vysoké počty dětí ve třídách a krytí učitelek, nemyslím, že by na to paní ministryně přišla sama, někdo jí to říkat musí, ale třeba vše dotáhnout do konce, tak aby to bylo smysluplné.

Domníváte se, že jsou dostatečné 3 roky praxe učitelky mateřské školy pro výkon funkce ředitelky MŠ?

V žádném případě. Vždyť absolventka školy se musí nejprve adaptovat na každodenní práci s dětmi, těžko se přitom může orientovat v dalších záležitostech vedení školy. i já sama, tedy s 12 ti letou praxí jsem vůbec nevěděla nic o ekonomice, legislativě, natož řízení lidí a personalistice, která je nesmírně důležitá.

Chcete se podělit o nějaké vaše zkušenosti, které by se týkaly podpory a rozvoje ředitele mateřské školy?

Podporu bych nějakou potřebovala. Hlavně porozumění a pochopení, že jsem na všechno sama, i když mám svoji zástupkyni, se kterou se hodně vzájemně podporujeme a držíme při sobě. Odpovědnost za vše a veškerá rozhodnutí jsou na mě.

Naplnuje Vás Vaše práce?

Jsou dny, kdy všechno jde podle představ, ale občas přijde něco, co mne naštvě, zamrzí. Ale je to oblast, kde člověk někdy může realizovat své představy o vzdělávání a výchově dětí. Proto jsou dny, kdy jsem ráda s dětmi, je to pro mne odreagování a zároveň jakási zpětná vazba o tom, co se ve škole děje a jak. Myslím, že by ředitelkám neměla být určena žádná přímá pedagogická práce, ale nechala bych skutečně na nich, kdy, na jak dlouhou budou s dětmi vykonávat přímou práci. Takto je to příliš utažené a ředitelka nemá volné ruce.

Cítíte se spokojené ve Vaší práci?

Jsem, ale někdy mne štvě příliš mnoho zcela zbytečné administrativy, na kterou je člověk sám.

Existuje něco nebo někdo, co by Vás ve vaší práci podpořilo, pomohlo?

Určitě, právě někdo, kdo za mne bude vykonávat běžnou administrativu. Nejlépe účetní jako vlastní zaměstnanec s tím, že mi bude schopen vytvářet směrnice, hlídat jejich aktuálnost, dodržování v praxi, personalistiku, mám na mysli, smlouvy, platové výměry, hlídání legislativních změn. Pak bych měla i čas na své učitelky a byla bych jim oporou.

17.6 Příloha 6 – Rozhovor s ředitelem mateřské školy V.

Počet let ve funkci ředitelky: 18 let

Počet obyvatel v obci, v níž se škola nachází: 800

Zaznamenala jste v posledním období nějaké změny, které by se týkaly evaluace ředitele mateřské školy ze strany České školní inspekce?

Moc změn jsem nezaznamenala. Mně jako ředitelce dvoutřídní mateřské školy se snížil počet hodin pouze o jednu hodinu týdně, což je celkem bezvýznamná změna. Přímá evaluace zřizovatele neprobíhá, ale starosta je původní profesí pedagog a velmi se zajímá o dění v škole. Vždy dokáže ocenit kvalitní fungování a s ředitelkou úzce spolupracuje. To je ovšem škola od školy, systémově to nastavené není.

Znáte nějaká evaluační kritéria České školní inspekce, která jsou zaměřena na vedení školy?

Ano, s kritérii jsem se seznámila před návštěvou ČŠI, která se konala v naší škole na podzim 2016.

Kolik inspekčních návštěv jste již absolvovala? Domníváte se, že nějak mění celkový přístup inspektorů k vedení školy?

Absolvovala jsem čtyři návštěvy. Při poslední inspekci jsem zaznamenala větší vstřícnost ze strany paní inspektorek

Myslíte si, že se Česká školní inspekce stává poradním orgánem?

Jako přímo poradní orgán nepůsobila při poslední inspekci. Ze zákona má zatím roli hodnotící a kontrolní, a myslím, že z toho vychází při inspekční činnosti. Při inspekci mi byla poskytnuta některá doporučení ohledně provozu, která se však značně rozcházela s představami nejen mými, ale i paní učitelek a zdála se nám spíše nereálná. Myslím si, že v některých případech pedagogové na své škole ví lépe, co vyhovuje provozu školy než inspekce, která školu navštíví 1x za několik let a je ve škole 1 – 2 dny. Pak nemůže dle mého názoru některé, zejména provozní záležitosti adekvátně posoudit, natož na nich trvat.

Víte o existenci informačního systému České školní inspekce?

Využívám pouze povinná šetření.

Jsou vám nějak přínosné ve Vaší práci? Proč ano, proč ne?

Nemohu posoudit, zatím se jimi příliš nezabývala.

Existují nějaké překážky, které by Vám znemožnily využívat tento informační systém?

Patrně ne.

Využíváte nějak InspIS ŠVP?

Nevyužívám, program si dle vlastních představ a podle dle specifik školy.

V systému InspIS Data nahrazuje šetření inspekce na místě, většinou se jedná o nějaká statistická šetření. Vyplňujete tato šetření? Jaká jsou jejich témata? Myslíte si, že jsou nějak dále využívána?

Vyplňujeme, protože je to povinné. Zda jsou využívána, nemohu posoudit,

Domníváte se, že Česká školní inspekce má nějaký vliv na změny ve vzdělávací politice, které se týkají ředitelů mateřských školy? Zaznamenala jste v poslední době nějaké trendy, snahy, které by byly zaměřeny právě na podporu a rozvoj ředitelů mateřských škol?

Nedokážu posoudit, zda nějak ČŠI ovlivňuje vzdělávací politiku. Při poslední kontrole jsme vyplňovali řadu dotazníků, ředitelka, učitelky, vedoucí školní jídelny. Nevím však, zda jsou tato data pak nějak využívána.

Domníváte se, že jsou dostatečné 3 roky praxe učitelky mateřské školy pro výkon funkce ředitelky MŠ?

Myslím, že to není dostačující. Myslím, že by bylo optimální nejméně 5 let a samozřejmě by mělo být nějaké vzdělání na post ředitele školy před jeho nástupem do funkce. Je neefektivní, když si ředitel realizuje vzdělání potřebné na svou pozici až po

nástupu do funkce. Je to neefektivní pro jeho ředitelskou práci a potažmo i pro školu, kterou řídí.

Chcete se podělit o nějaké vaše zkušenosti, které by se týkaly podpory a rozvoje ředitele mateřské školy?

Myslím, že by měl být kariérní řád nejen pro učitele, ale i pro ředitele. Výrazněji bych snížila počet hodin u dětí ředitelům MŠ. Uvítala bych větší záruku pozice ředitele, pokud škola dobře funguje. Někdy se tato pozice stává politickými hrátkami a je ovlivněna různými zájmy nebo zájmy různých skupin nebo jednotlivců.

17.7 Příloha 7 – Vzor dotazníku pro ředitele mateřských škol

Rozvoj a podpora ředitele mateřské školy

Rozvoj a podpora ředitele mateřské školy

Dobrý den,

Jsem ředitelkou mateřské školy a ve své diplomové práci se zabývám tématem evaluace ředitele mateřské školy jako nástrojem jeho rozvoje. Dovoluji si Vás požádat o několik minut Vašeho času na vyplnění následujícího dotazníku.

Děkuji, Jana Kovářová

1. Zaznamenali jste v posledním období (2013 - 2017) nějaké změny, které by se týkaly evaluace ředitele/ky mateřské školy ze strany České školní inspekce?

☐ Ne

☐ Ano. Pokud ano, jaké?

2. Znáte evaluační kritéria České školní inspekce, která jsou zaměřena na vedení mateřské školy?

☐ Ne, neznám žádné kritérium

☐ Ano, znám. Pokud znáte, tak jaká?

3. Kolik inspekčních návštěv jste ve své funkci ředitele/ky mateřské školy zažili?

☐ Žádnou

☐ Jednu

☐ 2-3

☐ 4-7

☐ Více než 7

4. Mění se podle Vašeho názoru přístup České školní inspekce směrem k poradenské podpoře ředitele/ky mateřské školy?

☐ Ne

☐ Nemohu posoudit

☐ Ano. Pokud ano, jak?

5. Víte o existenci informačního systému České školní inspekce?

☐ Ano

☐ Ne

6. Na škále uveďte, jak často využíváte níže uvedené informační systémy České školní inspekce.

	nikdy	téměř nikdy	někdy	často
InspIS Portál	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
InspIS Data	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
InspIS SET	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
InspIS ŠVP	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Pokud využíváte některé z informačních systémů, jsou přínosné pro Vaši práci?

	ne, nejsou přínosné	málo přínosné	trochu přínosné	ano, velmi přínosné
InspIS Portál	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
InspIS Data	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
InspIS SET	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
InspIS ŠVP	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Víte o tom, že ředitel/ka mateřské školy může vlastní školní vzdělávací program vytvářet v prostředí InspIS ŠVP?

☐ Ne, nevím

☐ Ano. Pokud ano, využíváte jej pro tvorbu vlastního ŠVP?

9. Pokud využíváte informační systém ČŠI, jaké jsou podle Vás přednosti a výhody tohoto systému?

10. Domníváte se, že existují nějaké překážky, které by bránily ředitelům/kám ve využívání informačního systému České školní inspekce?

- ☐ Ano
- ☐ Ne
- ☐ Nevím

11. Pokud existují nějaké překážky, jaké to podle Vás jsou?

- ☐ Nedostatek času
- ☐ Nezáměr
- ☐ Neznalost informačního systému ČŠI a tohoto prostředí
- ☐ Malá zdatnost v používání informačních technologií
- ☐ Jiné - uveďte, prosím jaké

12. Kolik let jste ve funkci ředitele/ky mateřské školy?

- ☐ méně než 1 rok
- ☐ 1 rok - 5 let
- ☐ 6 - 10 let
- ☐ 11 - 15 let
- ☐ 16 - 20 let
- ☐ déle než 20 let

13. Uveďte kraj, ve které se Vaše škola nachází

14. Uveďte počet obyvatel v obci, ve které se Vaše škola nachází

- ☐ do 1 000 obyvatel
- ☐ 1 001 - 10 000 obyvatel
- ☐ 10 001 - 50 000 obyvatel
- ☐ 50 001 - 150 000 obyvatel
- ☐ 150 001 - 500 000 obyvatel
- ☐ nad 500 000 obyvatel

15. Chcete ještě dodat něco, co se týká Vaší pozice ředitele/ky mateřské školy? Děkuji.

17.8 Příloha 8 – Vyhodnocení dotazníků pro ředitele mateřských škol

1. Zaznamenali jste v posledním období (2013 – 2017) nějaké změny, které by se týkaly evaluace ředitele/ky mateřské školy ze strany České školní inspekce?

Možnosti odpovědí	Počet responzí	V %
Ne	108	89
Ano	13	11
Pokud ano, jaké?		

- Hovoří se o Kvalitní škole, jak má vypadat.
- Ano.
- Omezování možnosti zařazovat do vzdělávání pohybovou výchovu (plavání, lyžařskou škol a ostatní aktivity).
- Větší zaměření na jednotlivé gramotnosti.
- Vliv ředitelky na klima a image školy, spolupráce s rodiči a veřejností.
- Stále větší kontrola úředních záležitostí.
- Kritéria hodnocení.
- Nevím, nemám zkušenost.
- Měla jsem ČŠI v týdnu od 15. 2. 2017, evaluace DVPP zaměstnanců – změna: vykazovat obecné záměry.
- Přístup ČŠI poradenství.
- Dotazník na stránkách ČŠI.
- Témata inspekčních činností a jejich zaměření – gramotnosti, slaní dětí po obědě, placené aktivity.
- Poradenství.

2. Znáte evaluační kritéria České školní inspekce, která jsou zaměřena na vedení mateřské školy?

Možnosti odpovědí	Počet responzí	V %
Ne, neznám žádné kritérium	99	82
Ano	22	18
Pokud ano, jaké?		

- Kvalitní škola – web ČŠI.

- Zdravé školní klima, potřeby pedagoga, řídí, monitoruje optimální materiální podmínky.
- Každoročně jsou zveřejněna.
- Jsou na webu ČŠI.
- Aktivně řídí, vyhodnocuje a monitoruje práci školy, vytváří zdravé klima a pečuje o vztahy mezi pedagogy.
- Kritéria a indikátory hodnocení tzv. Kvalitní školy, kritéria, která jsou vydávána na každý školní rok.
- Materiál Plán ČŠI na rok 2016/2017.
- Jsou na stránkách ČŠI, výborná, očekávaná, vyžadující zlepšení, nevyhovující, příkladem inspirativní praxe.
- Vše je k dispozici na stránkách ČŠI.
- Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání.
- Soulad ŠVP s RVP, funkčnost ŠVP.
- Koncepce školy, kvalita pedagogického sboru, pedagogické vedení lidí, vedení lidí, vzdělávání, vzdělávací výsledky.
- Vedení školy má plán vlastního manažerského a pedagogického rozvoje, který dlouhodobě realizuje.
- Koncepce a rámec školy, pedagogické vedení školy, kvalita pedagogického sboru, vzdělávání.
- Profesní rozvoj, aktivní vedení, vytváření zdravého školního klimatu, zajišťování personálních podmínek.
- Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledku vzdělávání z července 2016.
- Škola má stanovené vize a snaží se jich dosahovat, vedení školy podporuje profesní rozvoj pedagogů
- ŠVP. Systém řízení, metodické vedení a plán dalšího vzdělávání pedagogů, dokumentace školy, podmínky vzdělávání.
- Kritéria vedení školy jsou součástí Kritérií hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání,
- Vedení povinné dokumentace školy.
- Jsou uvedena na stránkách ČŠI.

3. Kolik inspekčních návštěv jste ve své funkci ředitele/ky mateřské školy zažili?

Možnosti odpovědí	Počet responzí	V %
Žádnou	17	14
Jednu	37	31

2 – 3	39	32
4 – 7	22	18
Více než 7	6	5

4. Mění se podle Vašeho názoru přístup České školní inspekce směrem k poradenské podpoře ředitele/ky mateřské školy?

Možnosti odpovědí	Počet responzí	V %
Ne	30	25
Nemohu posoudit	55	45
Ano. Pokud ano, jak?	36	30

- Nejedná se přímo o poradenství, ale spíše sdělení zjištění a možnosti řešení některých situací.
- Poradenská pomoc se zlepšuje.
- V případě potřeby vždy odpoví na otázku – písemně, telefonicky.
- Mám velice dobré zkušenosti, ČŠI se mnou vždy jednala jako s rovnocenným partnerem a snažili se vždy.
- Velmi – od naprosté buzerace k doporučením.
- Poslední inspekce proběhla velmi příjemnou formou, projevil se trend poradit.
- Ano.
- Poradí.
- S inspektorkami lze konzultovat aktuální problémy.
- Více internetových dotaz v rámci InspISu.
- ČŠI není již jen kontrolní orgán, ale nyní snad již též poradenský, tudíž proto.
- Některá ožehavá témata pomáhají řešit.
- Vstřícný přístup.
- V současné době – doporučující přístup.
- ČŠI nehledá jenom chyby, ale také poradí s jejich nápravou, což nám moc pomáhá.
- Znalosti kompetentnější, snaží se přistupovat i metodicky, více naslouchají.
- Přístup a realizace, možnosti podpory.
- Asertivní jednání, komunikace.

- Paní inspektorka mi sdělila několik doporučení pro zlepšení mé práce.
- Nemám srovnání, ale při mé jediné zkušenosti fungovaly inspektorky spíš jako poradci.
- Přišla mi více poradenská než direktivní, pomohla jak a co řešit.
- Mnohem slušnější vystupování, poradí, vysvětlí, chtějí vysvětlení a akceptují ho, pokud je smysluplné, snaží se vidět to dobré, na drobné (formální) nedostatky upozorní, poradí, neuvádí do protokolu.
- Více poradní orgán než kontrolní.
- ČŠI se snaží být více poradním než kontrolním orgánem.
- Inspekce doporučuje, ocení i to, co není psáno, ale dělá se.
- Vstřícnost, pomoc, rada.
- Myslím, že ano, je zde snaha alespoň naznačit v případě problému, jak ho vyřešit.
- ČŠI provádí kontrolní činnosti, ne poradenskou.
- Všechny návštěvy ČŠI pro mě byly vedeny jako poradenská podpora. Hodnotím jejich přístup kladně.
- Zřízení informačního portálu, kde jsou přehledně všechny možné informace.
- Měla jsem štěstí na lidsky vstřícnou paní inspektorku, která mě podpořila, poradila.
- Hodně se změnil k lepšímu.

5. Víte o existenci informačního systému České školní inspekce?

Možnosti odpovědí	Počet responzí	V %
Ano	105	87
Ne	16	13

6. Na škále uveďte, jak často využíváte níže uvedené informační systémy České školní inspekce.

Odpověď	Nikdy	Téměř nikdy	Někdy	Často
InspIS Portál	11 (9 %)	26 (22 %)	80 (66 %)	4 (3 %)
InspIS Data	11 (9 %)	26 (22 %)	70 (58 %)	14 (11 %)
InspIS Set	51 (42 %)	37 (31 %)	31 (26 %)	2 (1 %)
InspIS ŠVP	36 (29 %)	31 (26 %)	47 (39 %)	7 (6 %)

7. Pokud využíváte některé z informačních systémů, jsou přínosné pro Vaši práci?

Odpověď	Ne, nejsou přínosné	Málo přínosné	Trochu přínosné	Ano, velmi přínosné
InspIS Portál	16 (13 %)	28 (23 %)	66 (55 %)	11 (9 %)
InspIS Data	22 (18 %)	36 (30 %)	55 (45 %)	8 (7 %)
InspIS Set	50 (41 %)	35 (29 %)	32 (26 %)	4 (3 %)
InspIS ŠVP	33 (27 %)	30 (25 %)	49 (40 %)	9 (7 %)

8. Víte o tom, že ředitel/ka mateřské školy může vlastní školní vzdělávací program vytvářet v prostředí InspIS ŠVP?

Možnosti odpovědí	Počet responzí	V %
Ne, nevím	28	21
Ano. Pokud ano, využíváte jej pro tvorbu vlastního ŠVP?	95	79

- Začínám využívat teprve v poslední době.
- Zatím ne.
- Ano.
- Ještě ne, jsem ve funkci krátce, vlastní ŠVP jsem ještě netvořila.
- Ano, mám ho rozpracovaný.
- Ne, prozatím.
- Nepoužívám, nebyl na semináři PhDr. Syslové doporučen.
- Nevyužívám, nemám na to čas.
- Nepoužívám, zatím by mi to práci nezlehčovalo, ani nijak jinak nepomohlo.
- Seznámila jsem se s tímto prostředím, zanesla některá data, ale dále nevyužívám.
- Zatím nevyužívám.
- Použiji teprve při novém ŠVP.
- Ano, pracujeme na něm, ale ještě je ve fázi tvorby, pracujeme na něm od června 2016.
- Zatím ne, ŠVP budeme teprve měnit k 1. 9. 2017, možná využiji.
- Zatím ne.
- Ano.
- Ano.
- Začala jsem, ale projekt prý skončil, tak jsem nepokračovala.

- Plánuji použít k revizi ŠVP k 1. 9. 2017.
- Začínám s tímto systémem pracovat.
- Seznámila jsem se s tím před několika dny, využívat bych chtěla.
- Zatím jsme v začátcích a zadáváme ho.
- Doposud ne.
- Ano, byla jsem jedna z prvních, která zpracovával ŠVP v tomto prostředí.
- Zatím se seznamuji se stránkami.
- Tuto možnost nevyužívám.
- Ano, začínáme zavádět ŠVP přes portál.
- Chystám se na to. Budeme letos tvořit nový ŠVP.
- Ne, pro velkou MŠ příliš svazující.
- Je to složité se tím prokousat, používám na kontrolu našeho ŠVP a jeho souznění s RVP.

9. Pokud využíváte informační systém ČŠI, jaké jsou podle Vás přednosti a výhody tohoto systému?

Odpověď	V %
69	57

- Pomůcka pro ředitele, srozumitelnost, dobrý manuál, jako pomůcka při vyplňování dotazníků.
- Lehce dostupné pro inspiraci jako například poskládat ŠVP.
- Rychlé šetření pro ČŠI přehledné. Výhodou je, že vždy přijde upozornění, že ještě něco není splněno.
- Snadný přístup.
- Přehlednost a dobrá orientace.
- Informační systém nevyužívám, nemám čas se tomu věnovat, nevidím v tom žádné výhody.
- Nevyužívám.
- Nevím.
- Jsem ředitelkou druhým rokem a první ŠVP, které jsem ve funkci tvořila, jsem tvořila sama. Je to možné, že v budoucnu využiji tvorbu v systému ČŠI.
- Nevyužívám.
- Nevím.
- Využiji, ale zatím jsem ani nezjišťovala, jak se s tímto systémem pracuje. Zřejmě se zadávají informace do tabulky, kolek, nevím, což urychluje práci a zamezí tomu, na něco zapomenout. Tvorba vlastního ŠVP mi dala jistě větší práci a musela jsem k tomu zjistit a nastudovat spoustu materiálů.
- Neznám výhody.

- Otevřené informace.
- Rychlý přístup, přehlednost, dostatek informací.
- Neshledávám žádné výhody.
- Ověřené informace.
- Vše pohromadě.
- Lehká dostupnost.
- Nemohu posoudit, pro časovou vytíženost nemám ani šanci se seznamovat.
- Inspirace, možnost obohacení své práce.
- Aktuální informace.
- Příliš nevyužívám.
- Prozatím pouze vyplňuji hlášení úrazu.
- Ucelený přehled požadavků ČŠI, inspirace pro mou práci.
- Přehlednost, kontrola, jednoduchost.
- Možnost srovnání, nové inspirativní nápady.
- Nemohu říci.
- Metodická podpora, informovanost ředitelů.
- Informovanost.
- Nemusím nic vypisovat, stačí jen kliknout.
- Centrální registr.
- Složitě.
- Přehlednost.
- Výhodou je především včasná informovanost a ušetření času.
- Přehledný, koncepční.
- Je přehledný.
- Aktualizace, přehlednost, není nutné, aby ČŠI přicházela do školek, ale stačí vyplnit formulář, jak tomu bylo i před inspekci v loňském školním roce. Možnost otázek a nabídka seminářů.
- Přehlednost údajů o škole, dozvím se novinky, mám k dispozici dokumenty.
- Žádná mne nenapadá.
- Nevím o žádné přednosti nebo výhodě.
- Přehled.
- Výhodou je, že prostředí je zdarma. Máme v plánu v tomto prostředí zrealizovat webové stránky školy. Zatím se s tímto prostředím seznamujeme.
- Stručnost, komplexnost, rychlé šetření, přehlednost, kontrola správnosti ŠVP, informace o změnách, metodická pomoc, efektivita, rychlejší předávání informací.
- Dostatek aktuálních informací, upozornění na změny, které jsou důležité pro každodenní práci.
- Další byrokracie v již tak papírovém systému školství.
- Je možné, že modul pro správu školního vzdělávacího programu svoje opodstatnění má, ale protože jej nevyužívám, nemohu posoudit jaké.

- Využívám velmi málo, zatím jsem neshledala nějak velký přínos, možná větší rychlost při různých anketách a šetřeních ze strany ČŠI.
- Jsem z těch, co mají stále obavy, že někde něco pokazí. Hlášení úrazů, vyplňování dotazníků je někdy problematické – chyba na mé straně.
- Nemám moc času, abych si vše osahala a nebála se, že zase něco „zvojtím“.
- Bez komentáře.
- Ucelený systém.
- Pokud si na to ředitel zvykne, nalezne zde aktuální informace a sdělení, názory a postoje ČŠI k různým aktuálně řešeným oblastem. Pokusila jsem se též využít web, je zde velmi snadná administrace webu, poskytující přehlednost. Nevím, do jaké míry však může být využitelný pro rodičovskou veřejnost.
- Rychlé, přehledné informace.
- Nevím.
- Nevím.
- Pro mě je to komplexnost informací na jednom místě, co se týče tvorby ŠVP, tak pro mě bylo důležité, že program ohlíká propojení s RVP, ale zároveň umožňuje tvořit originální ŠVP pro danou školu.
- Přehlednost, informace snadno dohledatelné na jednom místě.
- Přednost najít si rychle odpověď na daný problém.
- Větší rozhled a informovanost ze strany ČŠI.
- Jsou zdarma.
- InspIS ŠVP – pomoc při tvorbě či inovaci ŠVP.
- Na využívání tohoto systému už mi nezbývá téměř žádný čas, protože jsem zavalena jinou administrativou, kterou musím zpracovat.

10. Domníváte se, že existují nějaké překážky, které by bránily ředitelům/kám ve využívání informačního systému České školní inspekce?

Možnosti odpovědí	Počet responzí	V %
Ano	29	24
Ne	33	27
Nevím	51	42

11. Pokud existují nějaké překážky, jaké to podle Vás jsou?

Možnosti odpovědí	Počet responzí	V%
Nedostatek času	83	69
Nezájem	18	15
Neznalost informačního systému ČŠI	44	36
Malá zdatnost v používání informačních technologií	41	34
Jiné	13	11

Jiné:

- Formálnost, jde vlastně o překopírování RVP
- Nevidím v tom přínos pro moji práci, který by vyvážil čas zde strávený.
- Interní propracovaný systém opatření, spolupráce s jinými institucemi.
- Velmi malá informovanost.
- Využívám pro potřebu šetření ČŠI – tzv. rychlá šetření, dotazníky, atp.
- Nová škola, teprve se do systému zapojuje
- Duplování, úředničina.
- Práce navíc, která zabírá čas důležitým věcem.
- Jiné zájmy a potřeby, starost o provoz školy.
- Relativně složitý postup při zadávání nových informací, např. do ŠVP.
- Zatím jsem až tak nutně nepotřebovala. Chvilí mi trvá, než objevím výhody toho, co se mi nabízí.
- Obrovský nárůst administrativy, zejména evropských dotačních programů aj.
- Velké pracovní přetížení v jednotřídce, přímá činnost s dětmi, příprava a ostatní úřednická činnosti.

12. Kolik let jste ve funkci ředitele/ky mateřské školy?

Možnosti odpovědí	Počet responzí	V %
Méně než 1 rok	7	6
1 rok – 5 let	28	23
6 – 10 let	36	30

11 – 15 let	15	12
16 – 20 let	13	11
Déle než 20 let	22	18

13. Uveďte kraj, ve kterém se Vaše škola nachází

Možnosti odpovědí	Počet responzí	Počet responzí v %	Počet responzí v % v kraji
Středočeský	18	15	90
Praha	11	9	55
Liberecký	11	9	55
Ústecký	15	12	75
Karlovarský	5	4	25
Plzeňský	9	7	45
Jihočeský	7	6	35
Jihomoravský	6	5	30
Pardubický	11	9	55
Královehradecký	9	7	45
Zlínský	3	2	15
Vysočina	7	6	35
Moravskoslezský	5	4	25
Olomoucký	4	3	20

14. Uveďte počet obyvatel v obci, ve které se Vaše škola nachází.

Možnosti odpovědí	Počet responzí	V %
Do 1 000 obyvatel	37	31
1 001 – 10 000	30	25
10 001 – 50 000	28	23
50 001 – 150 000	12	10
150 001 – 500 000	3	2
Nad 500 000	11	9

15. Chcete ještě dodat něco, co se týká Vaší pozice ředitele/ky mateřské školy? Děkuji.

- Ne – 51x
- Nějak tu podporu ředitele stále nevidím, je ve své funkci osamocen, přestože zodpovídá úplně za všechno, co se ve škole odehrává – vzdělávání, péče o zaměstnance, o budovu, finance. Prostě všechno a na vše je sám.
- Naprostá přetíženost, stále velký úvazek u dětí, nedostatek času na vedení lidí, jejich kontrolu a hodnocení, motivaci, profesní rozvoj zaměstnanců. Zahlcenost denní běžnou administrativou a operativním řízením, náročná práce pro jednoho člověka.
- Nelíbí se mi vzrůstající nároky na administrativu, stále vyplňování dotazníků, šablon, atd. ředitelka je na vše sama, alespoň v menších MŠ, problémy s finančním zabezpečením zaměstnanců v souvislosti se snižováním počtu dětí na třídy.
- V jednotřídní škole je nedostatek času pro vše.
- K mé pozici ředitelky již nechci nic dodat.
- Jsem pružná, náročná, odolná, vzdělaná, vstřícná, ale proboha nevím, co mne ještě ve školství potká? Proč povinná předškolní docházka? V místě, kde působím, jsem 35 let zažila pouze jedno dítě, které nikdy nechodilo do MŠ. Proč inkluze? Pokud to šlo, vždy jsme „integrovali“ a dítě dělalo pokroky a bylo spokojené, jsou ale případy, kdy to prostě nejde nebo je to na hraně....

- Proč zpracovávat projekty a složitě administrovat a nedat peníze přímo? Otazníků je hodně...
- Velké množství povinností a málo času. Snížená hodina týdně přímé pedagogické činnosti absolutně nestačí na pokrytí všech povinností ředitelky. Více než pedagogickému řízení a práci s dětmi se věnuji administrativě, hospodaření, ekonomice, výběrovými řízeními, seznamování se s novými předpisy...
- Jsem ve funkci ředitelky spokojena, tyto první dva roky jsou velmi náročné, ale vidím za sebou kus práce.
- Snížení úvazků.
- Velká administrativní zátěž mi brání pracovat dobře s dětmi. Přála bych si větší propojení všech informací mezi všemi školskými systémy, abychom nemuseli neustále stejné informace posílat na více míst.
- Je toho stále více a více...těch požadavků na nás. Velmi bych vítala sekretářku, abych se mohla portálům ČŠI více věnovat...
- Lituji budoucí ředitelky, kterým přibývá byrokratická práce na úkor pedagogické a na úkor času být s dětmi.
- Je už příliš systémů, ve kterých musí ředitelka MŠ pracovat.
- Jsem ve funkci teprve druhým rokem.
- Značná administrativa, stále přibývá další práce (kariérní systém, šablony, inkluze...) a když nepracuje ředitelka více než 8 hodin denně a doma si nepročítá nové dokumenty, tak se to nedá časově zvládnout. V mateřských školách chybí administrativní pracovník.
- Neustálý nával administrativy.
- Jsem „zavalená“ administrativou a stále nová přibývá. Bylo by dobré naučit ředitelky delegovat práci na své podřízené.
- Ředitelky mateřských škol jsou zavaleny velkou šíří náplně práce a mají kolem sebe mnohem méně pomocníků než je třeba v základních školách.
- Mnoho práce a povinností, málo finančního ohodnocení.
- Malá MŠ, velká administrativa, málo času.
- Je toho moc a nevešlo by se to sem.

- Ředitelky by potřebovaly více času na práci v kanceláři, stále víc zbytečného papírování, mnoho požadavků z jiných oborů (stavební, ekonomické...)
- Nedostatek času.
- Méně administrativy nebo v rozpočtu počítat s agendou ekonomického směru
- Není čas a naprosto není ohodnocena odpovědnost ředitelky MŠ
- Dokáží si představit, kdybych byla na víceletné škole a měla k sobě zástupkyni, které bych mohla alespoň část svých povinností předat, popřípadě kdybych neměla tolik závazků vůči zřizovateli, našla bych více času na brouzdání po internetu a práci v nějakých informačních systémech ČŠI a jiných organizací, jednotřídky jsou v tomto ohledu velmi omezené a zároveň ředitelky v nich nepodporované.
- Jsem jedinou zaměstnankyní školky a mám poloviční úvazek.
- Až se stane člověk ředitelkou, teprve zjistí, co to obnáší.
- Po tolika letech (30 let ve funkci ředitelky) odcházím naprosto znechucena novým systémem, který uvádí v život paní Valachová. Z fungujícího předškolního zařízení, které sloužilo jako vzdělávací instituce pro předškolní děti, se stává „hlídárna“ dvouletých dětí a škola, kde najdou uplatnění hlavně speciální pedagogové (inkluzí bohužel přinesla i svá úskalí a to dost zásadního charakteru)... bohužel. Je z toho takový pel-mel, že než mít na svědomí a zodpovědnost všechna rizika, která tato legislativní opatření přináší, tak raději ukončuji dobrovolně svoji profesní dráhu. Je mi strašně líto, ale nechci být tohoto špatně nastaveného školního systému součástí.
- Málo času na kontrolní, pedagogickou činnost, hodně času zabere péče o budovu a majetek, kvituji snížení přímé práce s dětmi, zatím ale nedostatečně zohledněné v normativním financování.
- Rozsah povinností a práce ředitelky na jednotřídní MŠ je velký, tudíž zbývá málo času na využívání těchto a podobných odborných portálů. Mojí prioritou je přímá práce s dětmi a té věnuji většinu času. Portál pro vytváření ŠVP měl vzniknout už před 10 lety, kdy školy vytvářely první ŠVP a tuto pomoc potřebovaly.
- Jsem rok a půl před odchodem z pozice ředitelky, denně bojuji s tabulkami, opravami, zajišťováním hladkého průběhu provozu a spokojenosti dětí a zaměstnanců. Sedět ještě večer v kanceláři je pro mne opravdu vyčerpávající. Požadavků a starostí přibývá, ale jeden nemůže zvládnout všechno.

- Finančně neohodnoceno, nadměrná administrativa, velké úvazky u dětí, ale pracujeme srdcem, máme svou práci rády.
- Ředitelky mateřských škol mají velkou odpovědnost za vše, co se ve školce děje – výchova a vzdělávání dětí, profesní rozvoj a podpora učitelů i provozních zaměstnanců, nutnost orientovat se v legislativě, odpovědnost za veškeré finance školy. Zároveň je učitelkou a vykonává ve snížené míře přímou vzdělávací práci s dětmi. Také pečuje o budovu školy, zajišťuje veškerou údržbu a revize, o prázdninovém provozu tráví čas mezi řemeslníky jen proto, aby v září škola byla zase o něco novější a modernější. Je důležitá zpětná vazba o to. Jak škola funguje navenek, jaké je její vedení. Co by však pomohlo ředitelkám v jejich práci nejvíce? Určitě možnost mít k dispozici provozního a administrativního pracovníka – ředitel základní školy má svoji sekretářku, hospodářku, účetní, školníka, co mají mateřské školy? Ředitelku. Ta kromě zajištění veškerého chodu školy pečuje o děti, v menší časové míře, ale bez možnosti zajištění jiného pedagoga – viz příklad návrhu ministryně Valachové, že učitelky se budou krýt minimálně 2,5 hodiny denně. To nyní nelze. Hledejme tedy podporu v lidech, kteří nám pomohou nejen se zpětnou vazbou a radou, ale také pomoci při práci lidí, kteří ulehčí těžké roli ředitelky školky.
- Velice mnoho administrace, které musí ředitelka zpracovávat sama, chybí síla v kanceláři.
- Práce ředitelky je stále náročnější.
- Čím dále více papírování a méně práce s dětmi.
- V dnešní době změn v zákonech nemá ředitelka dostatek času pro vymýšlení nových nápadů a inovací pro vytvoření pohodového klimatu školy. Nemá čas na zaměstnance. Neustálé vyplňování a studování administrativy je velmi zatěžující. Myslím si, že neustálé písemné zpracování práce pedagogů a ředitelů je nadřazeno konečným výsledkům a spokojenému dítěti.
- Jako ředitelka malé MŠ strávím mnoho času „papírováním“ (i na úkor svého volného času) a jsem na vše v podstatě sama. Ale práce je to krásná.
- Na ředitelky a ředitele se valí stále více administrativy a toto prostředí se stává nepřehledným.
- Směrem k portálu ČŠI nemám nic.

- Nemám, co bych dodala.
- Jen, že administrativa narůstá.
- Ve funkci ředitelky jsem třetím rokem a stejnou dobu je i v provozu MŠ Ráček Raková. Ve spolupráci s ČŠI se mi podařilo vytvořit ŠVP před otevřením MŠ. První rok činnosti a funkce ředitelky byl plný tvoření řádů a směrnic přizpůsobeným na míru školky.
- V posledních letech se neustále zvyšují nároky na práci ředitelů MŠ. Právní odpovědnost je obrovská, rovněž administrativní zátěž a k tomu tlak veřejnosti. Povinností ze zákona přibývá, ale právo na něco prakticky žádné. Platové ohodnocení naprosto neodpovídá všem pracovním povinnostem a odpovědnosti už vůbec. Nejsmutnější na tom je, že neexistuje stran nadřízených orgánů ani ta nejmenší podpora.
- Nadmíra administrativy.
- Ředitelky nemají k dispozici jinou administrativní sílu, než jsou ony samy. Za stále se zvyšující administrativní zátěže málo času na práci, která by měla být nejdůležitější – řízení a zkvalitňování pedagogického procesu, motivace a řízení lidských zdrojů.
- Myslím si, že v dnešní době je ředitelky více úředník než ředitelka. Na to nejdůležitější, tedy na pedagogickou činnost a vedení pedagogů zbývá nejméně času.
- ČŠI není poradcem pro naši práci, jak se snaží prezentovat. Je to jen kontrola.
- Tato práce není vůbec jednoduchá, obzvláště na malých jednotřídních školách, kde jste jako pod drobnohledem veškerého obyvatelstva obce.
- Papírování, papírování a zase papírování.
- Chybí na pracovišti sekretář – ředitelka neví, co dělat dřív – pošta, emaily, výkazy, kontrola účetnictví a další každodenní povinnosti a aktuální problémy. Pracovní doba na to nestačí.